المرجع

فى تدريس اللغة العربية

تأليف

أ.د. إبراهيم محمد عطا

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية - جامعة القاهرة

كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة

٢٠٠٦م





المرجع فى تدريس اللغة العربية

الطبعة الثانية

١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م

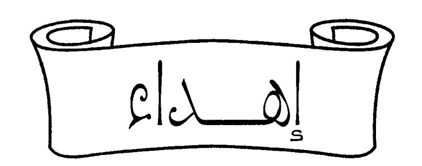


مصـــر الجديـــدة: ٢١ شـــارع الخليفـــة المأمـــون - القاهـــرة

تليفـــون: ٢٩٠٨٢٠٣ - ٢٩٠٦٢٥٠ - فاكـــس: ٢٩٠٦٢٥٠

مدينة نصر: ٧١ شارع ابن النفيس- المنطقة السادسة - ت: ٢٧٢٣٣٩٨

http://www.top25books.net/bookcp.asp.
E-mail:bookcp@menanet.net



إلى حفيدتي الجميلة ...

نضر الله وجهها وأكمل عليها دينها

الفهرس

تقديم

الحمد الله الذى خلق الإنسان علمه البيان، والصلاة والسلام على من أوتي جوامع الكلم، وخص ببدائع الحكم، وعُلِم ألسنة العرب، فكان يخاطب كل أمة بلسانها ويحاروها بلغتها، ويباريها في منزع بلاغتها.

وبعد

فهذا كتاب "المرجع فى تدريس اللغة العربية "وهو الصورة المعدلة والمطورة للكتاب السابق" طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية" وقد جاء الكتاب الجديد في مجلد واحد بدلا من مجلدين ؛ ليحقق عدة مطالب :

الأول: استجابة طبيعية لمن يعمل في مجال الكتابة، حيث التجديد والتطوير وانطلاقاً من مقولة الإمام المازني: قرأت كتاب "الرسالة "على الإمام الشافعي ثمانين مرة، فما من مرة إلا ويقف على خطأ. وفي الأخيرة ، تنهد الإمام الشافعي ، وقال: أبى الله أن يكون كتاباً سليما غير كتابه.

الثاني: الإفادة من الملاحظات، والخبرات، التي يمكن أن تقرب هذا الكتاب من مستوى الهدف المنشود، وذلك من خلال الخمسة عشر عاما الماضية ، التي مرت على الكتاب الأول. وقد تطلب ذلك المراجعة، وإعادة النظر في كثير مما هو مكتوب.

الثالث: استبعاد فصل "التربية الدينية" ؛ نظراً لأنها فى كتاب مستقل، يحمل اسم :"طرق تدريس التربية الإسلامية"، وجعل هذا الكتاب خاصا باللغة العربية وتم تقسيم فصل الأدب إلى: الأدب وتاريخه، والبلاغة، والنقد الأدبي، وجعلها فصولاً مستقلة من ناحية الشكل، وإن شكل التداخل بينها القاسم المشترك. وربما كان

الفصل الأخير (النقد الأدبى) وما بعده من فصول ، ممثلاً لتفرد هذا الكتاب ، وتميزه عن غيره ، مما يناظره في هذا المجال .

الرابع : رغبة في تحقيق طموح النفس الإنسانية. في تقديم العمل الجيد . ولعل كلمة العماد الأصفهانى تمثل هذا الطموح: إنى رأيت أنه لا يكتب أحد كتاباً في يومه إلا قال في غده : لو غير هذا لكان أفضل ، ولو أضيف هذا لكان أجمل ، لو حذف هذا لكان أحسن . وهذا من العبر ، ودليل على استيلاء النقص على جملة البشر.

وقد جاء هذا الكتاب في ثلاثة عشرة فصلا . زيد فيها ما ينبغي زيادته ، واستبعد منها ما يجب استبعاده . إما لخطأ في الطباعة ، وهذا متوقع في كل الأحوال. وإما لتعديل في الفكرة حسب مستجدات العصر في الصياغة الأسلوبية ، وإما لتعديل في حقائق فرضها واقع الحياة .

ويسلم الكتاب بأن أساس التقدم في اللغة إنما هو الممارسة ، وكثرة التدريب ويقف وراء ذلك الإصرار على التعلم ، وحب هذه اللغة ، الأمر الذى يفتح الباب أمام طرق تدريسها ، فليس هناك إلزام بطريقة واحدة ؛ لأن لكل مدرس مدخله الخاص في التدريس ، انطلاقاً من وجود الفروق الفردية ، ومبدأ تميز كل فرد فيما وهب له. وهذه هي حكمة الخالق نفيد منها ، ونسخرها لصالح التدريس.

ويسلم الكتاب بأن الشكوي من ضعف مستوي اللغة العربية على لسان أصحابها إنما هي ظاهرة صحية ، تستهدف عدم الرضا بالواقع ، والتطلع إلى ما هو أكبر وأعلى كما تستهدف استنفار المتخصصين فيها لأن يبذلوا ما في وسعهم، ويقدموا أحسن ما عندهم لخدمة لغتهم ، خاصة أن التحدي في مجال اللغات اتسع ميدانه ، وتعددت أساليبه . وما يطمئنا نحن العرب على لغتنا أن الله تكفل بحفظ قرآنه الخالد ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَـٰفِظُونَ ﴿٩﴾ ﴾ (الحجر : ٩)

وحفظ القرآن الكريم ينسحب – تلقائيا – على العربية .

ولعل من قبيل التفاؤل تعدد القنوات الفضائية العربية وغير العربية ، التي تستخدم اللغة العربية في مخاطبة مشاهديها ، وتتحرى استخدام العربية الفصحى الميسرة مما يمكن أن يضيف إلى هذه اللغة رصيداً إيجابياً ، وفتحا لمنافذ جديدة لتعرف مبانيها ومعانيها الأمر

الذي قد يستقطب البعض لدراستها ؛ إذ ليست العربية من أبٍ أو أمٍّ ؛ وإنما من تكلم العربية فهو عربي .

واللغة جزء من حياة الإنسان ، إن لم تكن كله . ويبدو أن الخوف على اللغة العربية وتدني مستواها كان وارداً من قبل ، لدرجة أن الملهم عمر بن الخطاب أكَّد على تعلمها ، والحفاظ عليها فقد روى عنه - رضى الله عنه — أنه قال: تعلموا العربية فإنها تزيد في العقل والمروءة . وكتب إلى أبى موسى الأشعرى : مر من قبلك بتعلم العربية فإنها تدل على صواب الكلام ، ومرهم برواية الشعر ؛ فإنه يدل على معالى الأخلاق . وبهذا الأمر ينفى جانب الاتكال من جانب المسلمين ، بل ويحملهم مسئولية الإسهام في حفظ هذه اللغة ورفع مستواها ، لا من حيث صياغة أساليبها وتراكيبها فحسب ؛ وإنما من جهة كل ما هو محمل عليها .

ويطيب لى أن أقدم شكري العميق لقرينتي الفاضلة، والأخ الدكتور/عبد المقصود محمد طلبة ، بهيئة الطاقة الذرية على المساعدة القيمة التي بذلت في إخراج هذا الكتاب كما يطيب لى القول : إن هذه الفصول كلها جاءت بعد دراسة وعمق ، ورجوع إلى المادة العلمية في مظانها المختلفة واستغلال البحوث العلمية التي قمت بها في مجال التخصص ، وضمها إلى هذا الكتاب ، فضلا عن الرأى الشخصي المجرد من الهوى والغرض.

أضرع إلى الله أن ينفع هذا الكتاب قراءه بقدر ما بذل فيه من جهد ، وما توافر من صدق . وما أحسب أني بلغت الكمال . فلغتنا الجميلة في حاجة إلى من يضيف إليها شيئا من إبداعاته ؛ لكي تكون في طليعة اللغات الحية ، واستخدامها لغة للعلم والأدب والفن والحياة . وحسبي أن ابتغيت به وجه الله : أداءً ، واتقاناً ، وأمانة . ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴿٣٩﴾ وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ ﴿٤٠﴾ ﴾ (النجم : ٣٩ ، ٤٠ ، ٤١) صدق الله العظيم.

المؤلف

المدينة المنورة فى٩ ربيع الأخر ١٤٢٣هـ ، ٢١ من مايو ٢٠٠٢.



الفصل ١

المعلم ومهنة التدريس

يتناول هذا الفصل بعض الجوانب التى تسهم فى تطوير المعلم - فى أى تخصص - سواء أكانت هذه الجوانب تتعلق به فى مرحلة الإعداد ، أم بعد التحاقه بالعمل . وهى جوانب متشعبة ، ومعقدة وتختلف من شخص لآخر .

وتأتى أهمية هذا الفصل من جهة أن المعلم يمثل أهم عنصر من عناصر العملية التربوية. من حيث إنه المنفذ والموجه لهذه العملية كما أنه يقودها فى الاتجاه الصحيح . وعلى كفاءته تعتمد مخرجات النظام التربوى اعتمادا كبيرا ، سواء تمثلت تلك المخرجات فى تحصيل التلاميذ ، ومستواهم النوعى ، أم فى التأثيرات الاجتماعية والثقافية التى تحدثها المدرسة فى بيئتها المحلية ، ثم فى النظام التربوى العام ، وتحقيق أهدافه ، لضمان استمرار الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لبلاده فى حاضرها ومستقبلها .

وتتضاعف أهمية المعلم فى وقتنا الحاضر نظراً لوجود كثير من المعوقات فى الجانب التعليمى. يتمثل ذلك - فيما يتمثل - فى ازدحام الفصول، وزيادة الأعداد المقبلة على التعليم من النشء من جهة، وتعدد الوسائل التى تصرفهم عنه من جهة أخرى ، مثل أدوات الترفيه والتسلية، كما يتمثل فى زيادة السنوات التى يقضيها التلميذ فى التعليم بشكل يحول بينه وبين المكسب المادى فى أغلب الأحوال إذا تأخر عن دراسته ، مما يجعله قلقاً وغير مستقر . كل هذا يحتم على العملية التعليمية أن تبرز للمعلم كل ما من شأنه أن يساعده فى أداء عمله ، ونموه فى مهنته ، ليتغلب على هذه المعوقات وغيرها . ويمكن تقسيم ما يتعلق بعملية إعداد المعلم وتطويره إلى مرحلتين : مرحلة التكوين والتأسيس ، ثم مرحلة الأداء المهنى. وفى ما يلى توضيح ذلك .

أولا : مرحلة التكوين والتأسيس .

ترجع فكرة الفرد عن عملية التدريس إلى طفولته المبكرة ، قبل أن يدخل المدرسة . فقد يتخيل نفسه معلماً أو متعلماً ، وذلك بتأثير الوسائل الإعلامية المختلفة .

وصورة ذلك ما نراه فى جمع من الأطفال، حيث يقف أحدهم مكان المعلم، ويتقمص هذه الشخصية حينما يلقى بما عنده من معلومات على أترابه من الأطفال. وينمو الفرد، وتنمو أفكاره عن عملية التدريس ، ولكن بصورة مشوشة وغير منظمة؛ لأن أفكاره هذه غير موجهة ، ولكن هذا لا يمنع من أنها تترك بصماتها فى مدركاته عن عملية التدريس ، ويظهر ذلك بصورة واضحة من الأحكام التى يصدرها عن معلميه خلال رحلته التعليمية .

وحينما يوجه الفرد إلى التدريس كمهنة يمارسها يبدأ فى تجميع خبراته الماضية وآرائه التى كونها عن بعض المعلمين الأكفاء ، ثم يعيد تنظيمها، لتكون منطلقاً له فى حياته التدريسية القادمة ، بعد أن يضيف إليها ما يتلقاه من جوانب مهنية فى المعاهد والكليات المتخصصة .

وبهذا الاعتبار أصبح التدريس علما وفنا وليس مهنة من لا مهنة له . ويمكن تناول عملية التكوين والتأسيس من الأبعاد الآتية :

البعد الأول : المصادر التى يشتق منها المعلم خبرته .

هناك مصادر متعددة يشتق منها المعلم خبراته عن التدريس . ولعل من أبرز هذه المصادر ما يلى :

١ - الخبرة الشخصية :

وهى التى كونها الفرد فى أثناء حياته الدراسية والمواقف التعليمية التى كان هو أو غيره طرفا فيها ، وهو حين يصدر حكما ما على معلم ما يكون قد أسهم فى تنمية نفسه بنفسه وخصوصاً حينما يكون هذا الحكم موضوعيا مجردا من الهوى والنزعة الشخصية ، وإن اختلفت درجاتها لدى كل فرد . و تؤدى فعاليتها إذا أدرك الفرد العلاقات الأساسية بينها ووظفها لصالح العملية التعليمية ، خاصة إذا استحضر تلك المواقف ونظر إليها بفهم ووعى.والخبرة الشخصية نقطة بداية لا يمكن التخلص منها كلية.

٢ - خبرات الآخرين :

وهى كثيرة ومتعددة بتعدد الطبائع البشرية وهذه الخبرات تزيد من رصيد الفرد من المعارف وغيرها، وتعطيه فرصة الاختيار بين بديلات متعددة ، لأن خبرة الفرد - وإن

كثرت - فهى قليلة ، ومواقفه فى الحياة لا يمكن أن تصل إلى مرحلة الإلمام والشمول ، ولذلك فإن الاستعانة بخبرات غيره ضرورية والإفادة منها أمر تمليه الجوانب التعليمية المتعددة . ويعول فى خبرات الآخرين بكثرة القراءة والاطلاع فى مجال التدريس لزيادة تلك الخبرات ، وحسن الانتقاء منها .

وهذه الخبرات الأخرى ليست نهائية وقاطعة فى موضعها ؛ لأنها تتصل بالإنسان كونه وعاء هذه الخبرة . ولعل المعول الأساسى فى عملية الاختيار بين هذه الخبرات هو إدراك الفرد نفسه وإلمامه بالظروف المحيطة بعمله ، واقتداره على هضم تلك الخبرات ثم توظيفها توظيفاً ملائماً.

٣ - التربية العملية :

تمثل التربية العملية الخطوة الأولى فى الحياة الميدانية للمعلم بطريقة علمية منظمة وموجهة، صحيح أن هناك خبرات شخصية مكتسبة، تؤثر بطريقة ما فى حياة الفرد المقبلة، ولكنها تتبلور بصورة أوضح حينما ينخرط الفرد فى سلك التدريس، وبها يخرج التدريس من إطار التقليد والمحاكاة إلى إطار الدراسة الواعية والفهم الصحيح والخبرات العلمية المكتسبة .

وتبدو التربية العملية صعبة للطالب، حيث إنه لم يمارس التدريس قبلها ؛ لأن الطالب المعلم يعمل جاهداً على أن يقدم لتلاميذه أكبر كم من المعلومات ، ويحشد الكثير من الأفكار ليطمئن نفسه من جهة ، وليشعر تلاميذه بمقدرته التدريسية من جهة أخرى .

ولعل من أهداف التربية العملية ما يلي :

أ - تدريب الطالب المعلم على توصيل المادة العلمية إلى التلاميذ بطريقة خاصة تمكنهم من السيطرة على المادة العلمية .

ب - ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقى حتى يمكنه تطبيق ما تعلمه على واقعه الميدانى.

جـ - دعم الثقة فى الطالب المعلم من خلال ممارسته للمواقف التعليمية، وإقداره على التصرف فى المواقف الحرجة التى قد تصادفه فى حياته ، ومع إخوانه من المدرسين .

د - زيادة الاندماج الاجتماعي من خلال تفاعله مع التلاميذ، وبذلك يمكن أن يكون معلماً اجتماعياً يأخذ ويعطى، ويؤثر ويتأثر، يعلم ويتعلم .

هـ - معايشة الحياة المدرسية، وذلك من حيث إن التربية العملية تعوده على مجموعة من الأنماط والسلوكيات، التى تتبناها المدرسة وتتعامل بها مع الأفراد والجماعات والمؤسسات داخل المدرسة وخارجها .

٤ - الجانب الميدانى :

الميدان العملى للتدريس مجال متجدد ومتغير بتجدد الحياة نفسها وتغيرها من حيث ثقافتها والأساليب المستخدمة فيها، وهذا يتطلب من المعلم أن يجدد نفسه بالاطلاع المستمر والمرونة البناءة، كما يتطلب أن يطور نفسه بتغير المواقف . فالجمود تخلف ، وفصل النظر عن التطبيق خطأ، وإهمال التغيرات الثقافية إهدار للعملية التعليمية .

ومهما يكن من أمر فإن خلفية المعلم الثقافية، وما مر عليه فى أثناء حياته الدراسية من شخصيات خبرها ، أو سمع عنها، ثم ما مارسه ممارسة عملية أمور توجه المدرس وتأخذ بيده ، وتترك آثارها على حياته التدريسية وهى مرتبطة فى المقام الأول بالميول الحقيقة للعمل كمدرس ترشده ، وتدفع بعمله إلى الجودة والإتقان .

البعد الثاني : العوامل التى تشكل المعلم .

يشكل المعلم - مهنياً - مجموعة من المؤثرات يختلف مداها تبعا للظروف المحيطة بهذا الطالب المعلم ولعل من أهمها ما يلى :

١ - المشرف :

يقوم مشرف التربية العملية بدور مؤثر وفعال فى الطالب المعلم من خلال الاحتكاك المباشر بينه وبين الطالب المعلم ، وتفهم كليهما لواجبه ، أو تقبله له .

ويختار المشرفون — عادة — من هيئة التدريس بكلية التربية ، ومن الموجهين أو المدرسين الأوائل . وقد يختارون من المدرسين القدامى . وهذا الاختيار غالباً ما يتم عن طريق كلية التربية ، أو عن طريق السمعة الطيبة من الناحية العلمية والخبرية . وهؤلاء يعطون من تجاربهم الشخصية ومواقفهم الذاتية فضلا عما تعلموه نظريا فى أثناء إعدادهم الفنى ، ما يدعم شخصية الطالب ، ويثرى خبرته .

وتبدأ التربية العملية - عادة بفترة استماع وتأمل لبعض المعلمين المشهود لهم بالكفاءة والتميز . والطالب المعلم مشاهد ومستمع ، ناقد ومعايش لعمل غيره ؛ ليكون محاكيا عن فهم ، ومؤديا عمله عن اقتناع ، مستبقيا الأداءات المرغوبة ومستبعدا مالا ينسجم معه أو ما ليس مجديا من وجهة نظره ، انطلاقاً من استحالة طبع نسخ مكررة من المدرسين.

ويحس بعض الطلاب - أحيانا - أن هناك تعارضا بين ما يقال فى الدراسة النظرية بالكلية وما يتم داخل المدرسة بناء على توجيهات السيد المشرف خصوصاً إذا كان من خارج هيئة التدريس بالكلية. والواقع أن هذا الإحساس من جانب بعض الطلاب لا مبرر له. وتعامل المعلم مع التلاميذ يختلف من معلم لآخر فليس هناك صحيح مطلق ، أو خطأ مطلق وإنما المعيار فى ذلك قبول النفس البشرية للتوجيه واستعدادها لهذا التوجيه . ومهما كان هناك من رغبة من المشرف فى أن يطبع الطالب المعلم بطريقته ، إلا أنه يجب أن لا ينسى أنه غيره ، الأمر الذى يتحتم عليه أن يحكم على الطلاب المعلمين بطريقة موضوعية عادلة لا مجاملة فيها ولا تحامل.

ومن هنا يمكن القول: إنه بعد التربية العملية تبدأ الخطوات الحقيقة للخبرة الميدانية ، كما أن المشرف أيا كان - يسهم فى تشكيل الطالب المعلم ، من حيث إنه أداة قوية ومؤثرة فى الطالب المعلم سلبا أو إيجابا ، ويشترك معه فى ذلك المدرسون الآخرون ، وإدارة المدرسة وغيرهم ممن يعملون فى مجال التعليم.

٢ - المواد التربوية :

تسهم المواد التربوية - بشتى فروعها من مناهج وطرق تدريس وعلم نفس .. الخ - بشكل فعال فى تشكيل المعلم ، إذ يتعلم منها الأسلوب الأمثل للتدريس فوظيفة المعلم ليست حشو أدمغة التلاميذ بمجموعة من المفاهيم و المعلومات و إنما هى أعم وأشمل من ذلك ؛ إذ تتناول التلميذ ككل : دينيا ، نفسيا ، وعلميا ، وعاطفيا ، واجتماعيا . وهذه المواد هى التى تميز المدرس التربوى من غيره ، من حيث تناول المادة العلمية ومعاملة الطلاب والمدرسين الآخرين وإدارة المدرسة ، بل من حيث العملية التعليمية ككل .

٣ - البيئة :

تؤثر البيئات المدرسية التى يعمل بها المدرس فى تشكيل شخصيته، وتعمل على تعديل اتجاهاته . فبعض البيئات المدرسية التى تستهدف التحصيل ، وتوصيل المعلومات لتلاميذها

تجعل المعلم لا يهتم بالجوانب التعليمية الأخرى ، وبعض البيئات المدرسية التى تستهدف العملية التعليمية الصحيحة تجعل المدرس أداة مربية ومشعة فى المدرسة وفى التلميذ، وبعضها الآخر يقتل حماس المدرس ، ورغبته فى العمل إلى درجة الإحباط .

وأيًا كانت العوامل المشاركة فى تشكيل هذا المعلم فإن هناك عاملا آخر لا يمكن إغفاله وهو ذات المعلم ، بقيمه وتكوينه ودرجة تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها .

البعد الثالث : **عوامل تطوير المعلم**

تبدأ الحياة العملية الحقيقة للطالب بعد تخرجه ، والتحاقه بالعمل فى التدريس . ولما كان المعلم هوحجر الزاوية فى العملية التعليمية رغم تعدد الوسائل التعليمية التكنولوجية الأخرى التى تساعده والتى لا يمكن أن تكون بديلا عنه - لكى يؤدى عمله بنجاح وينفذ ما يضطلع به من مسئوليات - فإنه لابد أن يستغل كافة الإمكانات والقوى التى تعمل على تنميته وتطويره . وأهم هذه القوى ما يلى :

١ - **التلميذ :**

يعتبر التلميذ - على اختلاف مستواه الدراسى - قوة مؤثرة فى تطوير المعلم من حيث إن هذا التلميذ إنسان يتمتع بصفات خلقية وعقلية ، ربما تكون متميزة. ووظيفة المعلم أن يتعامل مع هذا التلميذ بنجاح، ويستلزم ذلك أن يغير هذا المعلم من نفسه ، ويبدل من طبائعها ، وسلوكياتها ؛ لما يتمتع به من قدرة على الحركة ، والتغير الحسى والمعنوى . ونظرا لأن التلميذ هو الطرف المستفيد، وكل ما يجرى فى المدرسة يتم لصالحه ولخدمته - فإنه يتحتم على المعلم أن يسعى إليه ، وقد يسعده الحظ بتلميذ أو أكثر يتسم بالذكاء واليقظة، فيسهل عليه عمله ويرغبه فى ممارسته بحب وصدق . صحيح أن العملية التعليمية الناجحة مبنية على التفاعل الإيجابى بين المدرس و التلميذ وهى مناط تطوير المعلم . وهو أي التلميذ فى هذه الحالة مثير، وإثارته قد تكون جديدة كل الجدة . إلا أنه لا مناص للمعلم من أن يطور نفسه، ليجد التلميذ الاستجابة التى تتمشى مع إثارته ، والأداء الذى يشبع ميوله التعليمية . وقد لا يجد هذا النوع من التلاميذ. ومهمته فى هذه الحالة أن يبحث الجوانب السلبية ؛ ليغيرها إلى الجانب الإيجابى . وهو لا ينطلق هنا من فراغ وإنما من واقع الحصيلة التى استقاها من التلاميذ ، وخبرها عنهم ، وليست عملية

التطوير للمدرس هنا خاصة بالمادة العلمية فقط ، بل تتعدى ذلك إلى الناحية الإنسانية . ولعل هذا هو السر فى احتفاظ المعلم الإنسان بمكانته فى العملية التعليمية ، بما لا يمكن أن يزاحمه فيها وسيلة أخرى مهما بلغت قيمتها وفائدتها .

ولعل وجود فصل المتفوقين ، ومدرسة المتفوقين خير دليل على سعى كثير من المدرسين إلى العمل فيها ؛ لإثبات جدارتهم . وإبراز حسن تطويرهم لأنفسهم، وتفوقهم على زملائهم .

٢ - الموجه :

يؤدى الموجه دورا مهما فى تطوير المعلم من حيث تطويره علميا ومهنيا. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن الموجه يختلف فى حالة إشرافه على التربية العملية إلى حد ما عنه بعد تخرج هذا الطالب المعلم ، وذلك أنه فى الحالة الأولى يكون متعاطفا مع الطالب ، متعاونا معه من حيث المادة العلمية ، ومن حيث الخبرة العامة التى يقدمها إليه ؛ رغبة فى مساعدته على النجاح . أما بعد التخرج ، فقد أصبح معلما شأنه فى ذلك شأن كل معلم يعمل بالتدريس ، مطالبا بأن يكون على مستوى غيره من المدرسين ، مستعدا لأن يضطلع بكل ما يطالب به مهنيا .

ومن المهم هنا إلى أن التوجيه قد تخلى - إلى حد كبير - عن مفهوم التفتيش القديم الذى يتجه أولا وأخيرا إلى تصيد الأخطاء عند المعلمين ، بل وافتعال المواقف التى تؤدى إلى هذا الخطأ ، الأمر الذى أدى إلى نوع من الحساسية تجاه الموجهين ، واتساع الفجوة بين المعلم والموجه . وقد أدى هذا بدوره إلى توقف المعلم عن تطوير نفسه لانشغاله بالخلافات الشخصية مع الموجه . أما الآن فأصبحت وظيفة الموجه هى مساعدة ومعاونة من جانب خبرة أكبر إلى من لا يزال فى حاجة إلى الخبرة وتلك المعاونة .

وقد أدى هذا المفهوم إلى إسهام الموجه فى تطوير المعلم من واقع ما يلى :

أ - حب المعلم فى أن يظهر بمظهر مشرف أمام الموجه . فليس أقسى على النفس - بصفة عامة - من ظهورها بمظهر العجز والضعف أمام الآخرين ، خاصة إذا كانوا ممن يعملون فى مهنته .

ب - رغبة المعلم فى الحصول على تقدير مادى ومعنوى مجز . وفى سبيل الحصول على ذلك من الموجه يعمل المعلم على تطوير نفسه وإثبات ذاتيته فى عملية التدريس .

جـ - المراجعة المستمرة بين المعلم والموجه فى المواقف التعليمية المختلفة وما ينشأ عنها من مناقشات علمية ومهنية مثمرة .

٣ -الدورات التدريبية :

ويقصد بالتدريب فى أثناء الخدمة . كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو فى المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية.

ونعنى بالمعلمين الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد إعدادهم لها . أما ما يحدث أحيانا من إعداد برامج مهنية للمعلمين من خريجى الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم فى وظيفة التدريس ،كما هو الحال فى كثير من البلاد العربية -فهذا لا يعد نوعا من التدريب فى أثناء الخدمة ، ولكنه يعتبر دراسة تأهيلية تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها.

وتعقد هذه الدورات – عادة – فى حالة هبوط المستوى أو ظهور مستحدث فى مجال التعليم ، أو تجديد للطاقات الموجودة لزيادة التفاعل فى العملية التعليمية .

٤ - الدروس الخصوصية :

يكمن جوهر إسهام الدروس الخصوصية فى تطوير المعلم أنه (أي المعلم) سيتعامل مع فرد واحد أو مجموعة قليلة من الأفراد يسبر غورهم ويعرف أبعادهم النفسية ورغباتهم الشخصية ؛ ليصل فى النهاية إلى ما يريده هذا الفرد أو تلك الجماعة، ثم يبدأ يعمم ما نجح فيه مع التلميذ فى الفصل داخل المدرسة .

ولعل السبب فى اعتبار الدروس الخصوصية أمرا واردا فى تطوير المعلم أن العقل الجمعى فيه مظنة التضليل والتصرف المزيف . فالمعلم وهو يتعامل مع فصل دراسى كامل سيتعذر عليه إلى حد ما معرفة الميول الحقيقة تجاه طلابه ؛ لأن كلا منهم يخفى ما يعاب منه وما يؤاخذ عليه. وغالبا ما يجارى الفصل فيما تواضع عليه واتفق. صحيح أن بعض الطلاب لديهم الشجاعة الكافية لطلب ما يحتاجون من المعلم، ولكن هذا الطلب فى النهاية مرهون بالاتجاهات الموجودة فى الفصل، وحينئذ يبدو الطالب على غير حقيقته فيبنى عليه المعلم ما يراه من إجراءات، رغم أن هذا التلميذ وغيره ربما لم يفهم نقطة ما، انطلاقا من الخوف أو الخجل . وهنا يضطر إلى الرجوع لمدرس ما.

معنى هذا أن الدرس الخاص يمثل تطويرا للمعلم من الجانب النفسى والجانب التربوى بحيث يستطيع أن يتخير أفضل الطرق فى التدريس، ويدخل عليها - ما يشاء من تغيير وتبديل وتطوير، كما يتخير أفضل أسلوب لمعاملة تلاميذه ، فضلا عن تراخى جانب الكلفة بين الطلاب وهذا المعلم.

أما جانب تطوير المعلم من جهة المادة العلمية فهذا أمر حتمى لهذا المعلم. وهو لذلك مطالب بأن يقرأ ويقرأ، لأن الطالب همُّه معرفة المادة العلمية وكل ما يتصل بها. ومن الممكن أن يرده تلميذه فى مسألة علمية ويوقعه فى حرج ؛ لهذا فهو مضطر أن يكوِّن نفسه علمياً بحيث يحتفظ بكرامته أمام هذا التلميذ.

لقد أصبحت الدروس الخصوصية الآن سلعة تباع وتشترى، ويساعد على ذلك سلطة المدرسين فى درجات أعمال السنة، فضلا عن كثافة الفصول، ووجود أكثر من فترة فى اليوم الدراسى الواحد، الأمر الذى أدى إلى نقص الساعات التى يقضيها التلميذ فى المدرسة وتعدد وسائل الإعلام التى استحوذت على كثير من وقت التلميذ، ثم انشغال بعض التلاميذ فى بعض الأعمال التى تدر عليهم عائدا ماليا . كل هذا أثّر بطبيعة الحال - على عملية تحصيل التلميذ فى المدرسة، وكان البديل لذلك هو الدروس الخصوصية، وأصبحت فى وضع يتحتم عليها أن تكون خدمة ممتازة، يتوافر فيها المهارة، والعلم والفن ، بما يكفل لها الوصول إلى نتيجة ترضى المعلم والتلميذ على السواء.

والدروس الخصوصية - رغم ما يثار حولها - مصدر كسب مادى وأدبى. فالمكسب المادى - قلَّ أو كثر - حافز لتطوير المعلم لنفسه، أما المكسب الأدبى - فحسب الذين يمارسون هذا النشاط أن يكونوا أملا لكل ولى أمر: يخطب ودهم، وينتظر ردهم، بدءا من إجازة الصيف بل وقبل بداية العام الدراسى، فضلا عن كلمات الإطراء والمدح . ومعروف أن الإنسان - بصفة عامة - يهش للمدح، ويطرب للثناء، ويندفع للعمل حين يرى علامات الاستحسان بادية فى وجوه الآخرين. ومع كل هذا فإن الدروس الخصوصية دليل على عدم قيام المدرس بواجبه فى الفصل الدراسى ، ومؤشر على التراخى منه .

٥ -القنوات الفضائية التعليمية المتعددة :

والتى تعرض فيها نماذج مختلفة من الأداء التعليمى ، ويتوافر فيها قدر كبير من المهارة الفنية ، والإبهار التدريسى ، بسبب تقدم أساليب العرض ، والتى يعجز المدرس العادى

أمامها فى كثير من الأحيان ، والتى يمكن أن تحجم ظاهرة الدروس الخصوصية ، وتدفع بالعملية التعليمية للأمام .

ثانياً : مرحلة الأداء المهنى :

وتعد هذه المرحلة المحصلة المتوقعة لتكوين المعلم وتطويره . حيث - ينطلق فى عملية التدريس بكل الثقة والانتماء لهذه المهنة .

وإذا كان لكل عمل مظاهره التى يستدل منها على جودته وإتقانه وتعرف الجوانب المهنية المتصلة به فإن هناك بعض المظاهر فى ميدان التربية يمكن أن تكون مؤشرا - إلى حد ما - على الأداء المهنى - وهذه المظاهر يتصل معظمها بالمعلم باعتباره الركيزة الأولى التى تؤثر على مسار العملية التعليمية .

ولعل من أبرز هذه المظاهر . الإلمام بمهنة التدريس ، وأخلاقياتها وطرقها — وإعداد دروسها والاتصال اللغوى فيها ، ثم ما ينبغى أن يتوافر فى المعلم بصفة عامة ، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة .

وفى ما يلى توضيح لما سبق :

أ ـ مهنة التدريس .

المهنة : هى مجموعة الوظائف ، والعمليات التى يتضمنها العمل الذى يقوم به الفرد فى نشاط اقتصادى معين ، كمهنة التعليم والطب ، و التجارة وغير ذلك .

أما التدريس : فهو نشاط يستهدف تحقيق التعليم ، ويمارس بالطريقة التى فيها احترام الاكتمال العقلى للطالب ، وقدرته على الحكم المستقل .

وإذا كان من أبرز وظيفة المدرسة أن تخرج مواطنين عندهم من الكفاية الاجتماعية ما يمكنهم من التوافق مع المجتمع الذى يعيشون فيه ، ومواجهة مشكلاته ، والمشاركة الإيجابية فى حل هذه المشكلات مشاركة ذكية ، ووسيلتها الأساسية هى التلميذ بتنميته فى أغلب النواحى المعرفية و المهارية والقيمية نموا موجها - فإن التدريس -كفن وعلم - يمثل أحد أهم العلامات المؤثرة فى النشء ، من خلال ما يحيط بها ، وما يمثله المعلم إزاءها .

وتعد مهنة التدريس من أصعب وأشق المهن . وهى بهذا الاعتبار تختلف عن المهن الأخرى من حيث الجوانب الآتية :

١ - أن مهنة التدريس مهنة شاملة، حيث تتناول النشء من جميع نواحيه : الجسمية والنفسية والعقلية والروحية والقومية بعكس المهن الأخرى، حيث – تتناول كل منها جانبا معينا أو أكثر بما لا يرقى إلى شمولية مهنة التدريس .

٢ - أن مهنة التدريس عملية متصلة زمانا، حيث تأخذ العملية التعليمية وقتا أطول ، من منطلق أنها لابد أن تكون متدرجة بما يتفق ونمو النشء ، ولذا فهى تقدم الجرعات المناسبة لهذه السن أو تلك ومتصلة من حيث المتعلم فهو المستهدف ؛ إذ أنه القطب الذى تدار عليه – عملية التربية . بعكس المهن الأخرى، فهى وإن اتصلت اليوم أو غداً فإنها ستنتهى بعد ذلك ، لتبدأ مع فرد آخر لا علاقة له بالماضى أو المستقبل .

٣ - أن مهنة التدريس عائدها فردى وجماعى ، وحتى العائد الفردى ملك للجماعة، وإسهام فى بنيتها ، سواء أكان عائدا ماديا أم أدبيا، بل إن العائد الأدبى بما يتفق مع مصلحة الجماعة هو الأغلب بعكس المهن الأخرى، فإن عائدها مادى إلى حد ما وإن تعدى إلى الأدبيات فقليل ، وليس بالصورة المقصودة ، وإنما هو أمر تابع للمنفعة المادية ؛ انطلاقاً مما هو معروف من أن العلم رحم بين أهله.

٤ - أن مهنة التدريس عملية ثلاثية الأبعاد : معلم ، متعلم، ومادة ولا يمكن الفصل بين أي طرف منها إذا اتجهت العملية إلى وضعها الصحيح. أما بقية المهن الأخرى فهى عملية محملة على التربية، ولا يكتب لها الأداء المطلوب إذا حدث تدن لمخرجاتها التعليمية.

٥ - أن مهنة التدريس من المهن التى لا حيلة للمعلم أو غيره فى اختيار تلاميذه، انطلاقا من أن التعليم هو حق المواطن فى أن يلتحق بأي مدرسة كانت، على عكس المهن الأخرى التى قد تتدخل الأهواء الشخصية والمزاج النفسى فى قبول أو رفض أي عميل، من حيث التعامل معه.

٦ - أن هذه المهنة تعتمد فى ممارستها على النشاط العقلى غالبا أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمى. والعمل الذى يمارسه القائمون بالتعليم أساسا هو الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى وكثيرا ما يشار إلى مهنة التعليم بهذا الاعتبار على أنها أم المهن .

ومن منطلق تلك الصعوبات يجدر بالمعلم أن يتسلح بقيمة الصبر، والمثابرة على أداء عمله، وأن يكون قادراً على تحمل المسئولية .

ب ـ بعض أخلاقيات مهنة التدريس :

المعلم مهما كان موقعه من العمل التربوى مدرسا أو موجها ، أو مديرا هو مسئول عن تربية الأجيال الجديدة ، وهو الدعامة القوية لترسيخ الأفكار السوية والقيم العالية ، وتأكيدها . وفى هذا الإطار يتحتم على كل معلم - مهما كان تخصصه - أن يكون لديه من الخلق الكريم ما يرتفع به إلى مستوى المهمة التى يضطلع بها ، لأنه يقوم بدور الريادة و التوجيه لتلاميذه .

والخلق هو نشاط الفرد فى المجتمع البشرى ، وميوله اللازمة له نحو نظم الجماعة ومنشآتها ، واتجاهاته الفكرية ، ودوافعه نحو من يحيط به من الناس والأشياء سواء أكانت هذه الاتجاهات مما يفيد الجماعة البشرية ، أو يضرها — ومعنى هذا أن الأخلاق لدى الفرد تؤثر وتتأثر بالأنماط القيمية و المعيارية ، فى المؤسسات والنظم الاجتماعية فى كل مجتمع .

وإذا كان هذا الكلام منطبقا على بعض المجتمعات الأخرى فإنه لابد أن يكون أكثر انطباقا على مجتمعنا ، انطلاقا من فهمنا للخلق فى الإطار الإسلامى، حيث وضحته السيدة عائشة - رضي الله عنها - حينما سئلت عن خلق رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فأجابت : كان خلقه القرآن. وعليه فمعلم اللغة العربية وغيره من المعلمين ينبغى أن يضعوا فى اعتبارهم القيم الأصلية لهذا المجتمع، وما تواضع عليه الفضلاء منه . ويمكن عرض أبرز أخلاقيات مهنة التدريس فيما يلى :

١ -**النزاهة :** ونزاهة الخلق تعنى البعد عن اللؤم . فلا يحاول هذا المعلم أن يجلب لنفسه منفعة مادية ، تأتى إليه بطريقة ملتوية ، حيث يستغل موقعه ؛ ليصل إلى أغراضه البعيدة. صحيح أننا نعيش فى عصر زادت فيه المشهيات وكثرت فيه المستحدثات ، وما يفتح الباب أمام الإنسان ليغير مفاهيمه وقيمه أملا فى مأرب ، أو تحقيق غاية ولكن الإنسان المعلم - خاصة معلم اللغة العربية - من شأنه أن يعلو بنفسه، ويسمو بمطالبه أن تتحقق بطريق غير مشروع. ومهما يبرر بعض المعلمين تحللهم من مبدإ النزاهة فإن المحصلة من هذا كله خسارة المعلم لكرامته أمام تلميذه ، وخسارة التلميذ من حيث انصرافه عن مادته ، بل عن الدراسة ككل.

٢ -**الأمانة :** وهو خلق يشمل جميع المواقف التعليمية ، حيث يشمل أمانة عرض المادة العلمية بطريقة يفهمها كل تلميذ ، وأمانة الإخلاص فلا يكتم بعض المعلومات،

لتعطى بعد ذلك للصفوة الذين يرى فيهم مصدر رزق جيد _ وأمانة معاملة التلاميذ بالعدل ، والمساواة داخل حجرة الدراسة ، وخارجها فى الفهم ، والمناقشة ، والحوار بالقدر الذى يطمئن التلميذ ، وأمانة الدقة فى الأداء بحيث لا يترك جانبا من الدرس إلا غطاه ، أو غامضا منه إلا بيَّنه .

٣ -**النصيحة الخالصة :** وذلك بتقويم التلميذ تقويما موضوعيا أمينا ، يقف فيه التلميذ على جوانب الضعف عنده ، وكيفية ملافاته ، كما يقف فيه على جانب القوة ليعززها ويدعمها ، كما تشمل تلك النصيحة الزملاء وإدارة المدرسة حتى تنهض بواجبها . وهذا كله ينمى الولاء فى المدرسة ، والتفانى فى خدمة مجتمعها . والمدرسة بهذا الاعتبار تعد امتداداً للأسرة.

٤ -**الحلم :** وهو حالة توقر وثبات عند الأسباب المحركة للأفعال أو هو أيضا التروى والتأنى مع التلاميذ . ويمثل هذا المعنى قوله تعالى لرسوله الكريم (صلى الله عليه وسلم) ﴿ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَٱعْفُ عَنْهُمْ وَٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ ۖ ﴾ (آل عمران :١٥٩) .معنى هذا استخدام اللطف واللين ورقة المعاملة بشرط أن يجعل بينه وبين تلاميذه حاجزا بسيطا ، لأن الانضباط الاجتماعى مع التلاميذ يساعد على الاحتفاظ بالاستقلال الانفعالى ، كما يحتفظ للمعلم بالاتزان والثبات فى معالجة الأمور .

ويمكن القول : إن الخلق سجية النفس ، يجب أن يصدر عنها فى جميع المواقف والحالات المتشابهة ، كما يجب أن يتصف بالصلابة وقوة الإرادة . ويعنى هذا أن يتدبر الإنسان الموقف ، ثم يعتزم العمل وفقا لما تقتضيه الحال ، كما يجب أن يتصف صاحب الخلق القويم بضبط النفس self-control أي أن تكون لديه القدرة على السيطرة عليها ، وإبعادها عن الرغبة التى لا تتفق ومبادئ الأخلاق القويمة ، كما يجب أن تكون لديه القدرة على توجيه نفسه self-Direction الوجهة التى تتفق مع مبادئ المجتمع الفاضل .

جـ طرق التدريس وأبعادها :

يجدر بالمعلم التربوى أن يلم بمعنى مادة طرق التدريس ليكون على وعى تام بما يقدمه هذا العلم فى مجال التعليم ، وما يمكن أن يضيفه أي معلم بعد احتكاكه بالمواقف التعليمية وزيادة خبراته فى هذا المجال .

ومادة طرق التدريس هى " الفرع الذى يبحث فى الأساليب المختلفة لتدريس المواد والأسس العلمية التى تبنى عليها كل طريقة أو أسلوب."

وتطلق الطريقة على الإجراءات التى يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه، فى تحقيق الهدف من الدرس - وقد يختلف هذا الإجراء من درس لآخر، أو يتناول عددا من الإجراءات مجتمعه فى درس واحد، إذ يتخذ المعلم الحوار والمناقشة وإثارة بعض المشكلات فى درس واحد أو غير ذلك من الإجراءات. وتختلف الطريقة باختلاف الدارسين ونوعياتهم، كما تختلف باختلاف المواد، بل المادة الواحدة باختلاف الدرس حسبما يتطلب كل درس . وقد تختلف الطريقة فى الدرس الواحد باختلاف الفصل ومستوى تلاميذه .

والطريقة الناجحة هى التى توصل إلى الغاية المنشودة فى أقل وقت، وأيسر جهد من المعلم والمتعلم، وهى التى توقظ ميول التلاميذ، وتثير اهتمامهم وتدفعهم إلى العمل الإيجابى، والمشاركة المثمرة فى الدرس، وهى التى تشجع على التفكير الحر، والحكم المستقل كما يطلب - مثلا - فى دروس التعبير والتذوق الأدبى. والطريقة الناجحة كذلك هى التى تعمل على تشجيع التلاميذ على الأخذ بروح العمل الجماعى والتعاونى والمرونة فى التنويع. فتسير أحيانا فى صورة مناقشة، أو حوار وتارة فى صورة مشكلات تحتاج إلى التفكير، ووضع الحلول لها ، وتارة فى صورة أشياء وأفكار معينة يطرقها المعلم بنفسه ويعالجها، إلى جانب أنها تحث المتعلم لكى يتأمل، ويفكر فى فهم الحقيقة .

- أما المقصود بالتدريس فهو كافة الظروف والإمكانات التى يوفرها المعلم فى موقف تدريسى معين . وتتمثل هذه الظروف ، والإمكانات فى مكان الدراسة ودرجة الإضاءة والتهوية فيه . والكتاب والدرس والسبورة وغير ذلك من وسائل تساعد على إتمام عملية التدريس .

ومادة طرق التدريس بما تقدمه من طرق ووسائل وتوصيات لا تضع قيدا على المعلم فى أن يعطى من عنده ما اكتسبه من خبرات كلما امتد به الزمن فى العملية التربوية، وزيادة خبراته منها وذلك من منطلق أن العملية التربوية والتعليمية التى تتعلق بالبشر لايمكن أن نخضعها لقانون ممثلا فى طرق تنفذ بحذافيرها، ومن يخرج عنها فقد خالف هذا القانون، ولكن ما يقدمه هذا العلم عبارة عن خبرات ثبت صلاحيتها وفاعليتها فى المواقف التعليمية، واستندت فى ذلك على أسس نفسية وعملية فزاد رصيدها من الفاعلية والاستمرار.

ولما كانت مادة طرق التدريس فرعا من فروع العلوم الإنسانية التى تحاول دراسة الظاهرة التربوية، وهى الظاهرة الخاصة بنمو وتنشئة الإنسان وتحصيله ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه - فإنه لا يمكن أن نعتبرها علما خالصا، وإنما هى مزيج من العلم والفن أو هى فن يعتمد على جانب كبير من المعرفة العلمية .

إن عملية التدريس تستند إلى شيئين رئيسيين. هما: علم وفن ولكل منها وظيفة مستقلة ولكنهما يتبادلان التأثير بما ينعكس على العملية التعليمية ويوجهها وجهة علمية مفيدة ومستمرة .

وهناك المهارة التى تتمثل فى موقف المدرس وشخصيته، وحسن اتصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم، وحسن استماعه إليهم، والإجابة عن أسئلتهم، وبراعته فى استهوائهم، واستمالتهم، وتشويقهم، وقدرته على إيصال الحقائق العلمية الصحيحة إلى عقولهم بسهولة ووضوح إلى غير ذلك من مظاهر التربية العملية الناجحة .

ولعل من فضل الله على عباده أنه لم يحرم أحدا من خلقه من لمسه تميز تقربه من غيره. والمعلم الناجح هو الذى يفطن إلى هذا التميز ، فيستغله لصالح عمله ؛ فيهون ما يلقاه غيره من التعب ، إذ تدارك ذلك .

د- إعداد الدروس :

لابد لكل صاحب عمل أو مهنة من أن يعد العدة لعمله اليومى قبل البدء فيه . ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة صاحب مهنة معقدة وخطيرة. فليست وظيفته قاصرة على مد التلاميذ بالمعلومات، وملء أدمغتهم بالمعرفة لاجتياز الامتحان؛ وإنما هي وظيفة تتطلب منه أن يختار المواقف، والخبرات، والمعارف والسلوكيات التى تجعل مهنة التدريس عالية فى نظر التلميذ؛ انطلاقاً من أن اللغة هى أداة كل معرفة إنسانية، ووسيلة نقل الخبرات.

من هذا المنطلق فإن على هذا المعلم ألا يدخل الفصل، ويواجه تلاميذه إلا بعد أن يكون لنفسه تصورا خاصا عما يجرى فى الفصل. ولعل أول ما يقوم به المعلم أن يعد درسه إعداداً جيدا. والإعداد للدرس ما هو إلا خطة ذهنية يضعها هذا المعلم، ويرسم خطوطها العريضة والأساسية فى كراسة التحضير، ثم بعد ذلك يحاول أن ينفذها فى الفصل؛ بمرونة وتصرف.

والتأكيد على عملية التحضير ليس مبعثها زيادة أعباء المعلم ، أو الشك فى كفاءته من الجانب المهنى ، وإنما تتأكد عملية إعداد الدرس وتحضيره من المنطلقات الآتية :

١ - أن الارتجال فى أي عمل والقيام به على هذا الأساس يأتى ناقصا ، ولا يمكن أن يلم به من جوانبه المختلفة ، بل قد ينسى أهم الجوانب الرئيسية فى هذا العمل ، وإن عالجها فسيكون بطريقة فجة وغير دقيقة ؛ لهذا فإن الإعداد لأي عمل ما ، وخصوصا عملية التدريس ضرورة حيوية ويأتى هذا من منطلق أن المعلم — بشر ، ينسى ويتذكر . وهو وإن كان معتمدا على معارفه التى تلقاها فى معهد إعداده فلابد وأن ينسى النقاط التى يجب التركيز عليها ، وتغطيتها تغطية كاملة.

٢ - أن المادة العلمية للموضوع الواحد تختلف باختلاف المراحل التعليمية ، وتقديم القليل أو الكثير منها فى الوقت غير المناسب به إضرار للتلميذ ، من حيث إن الكثير منها - وغالبا ما يكون أعلى من مستوى التلميذ - يثبط همة التلميذ . والقليل منها يؤدى به إلى - الاستهتار بها . فالمبتدأ والخبر - مثلا - يدرس فى صفوف مختلفة بمستويات مختلفة وجرعات مختلفة ، بناءً على المقرر الذى أقرَّ لهذا الصف. ومن هنا يأتى الالتزام بحدود تلك الموضوعات بناء على عملية الإعداد للدرس.

٣ - أن الإعداد للدرس يحمى المدرس من المساءلة فى أثناء الاختبارات ، إذ يتصور بعض الطلاب أن درسا ما لم يشرح فى الفصل ، والدليل المقنع فى ذلك عملية الإعداد. فهو بمثابة وثيقة يتم إشهارها وقت الحاجة ، ودليل على الأداء المطلوب.

٤ - أن عملية إعداد الدرس تغنى المعلم عن الرجوع إلى الكتاب بين الحين والحين أمام التلاميذ ؛ لأن هذه العملية تؤدى بالتلاميذ إلى عدم الثقة فى المدرس الأمر الذى يترك آثارا على تقبل التلاميذ لهذا المعلم ، ومادته العلمية. والتقليل من الرجوع إلى الكتاب من المعلم أمر مطلوب ، بل إن عدمه أحسن.

٥ - أن عملية إعداد الدرس وتحضيره تجعل المدرس مدركا لأبعاد درسه من حيث الكم اللازم لهذا الدرس ، والوقت المخصص له ، والوسائل المعينة على إفهام التلاميذ ، والمواقف التعليمية المتوقعة أن تصدر منهم فى إطاره ، ومعرفة من أين يبدأ ؟ وأين ينتهى؟ وكذا الإجابات المتوقعة .

٦ - إن عملية إعداد الدرس وتحضيره تتطلب من المعلم أن يأخذ الكتاب فى اعتباره من حيث إنه وسيلة من وسائل التدريس . ومهمة المعلم أن ينبه التلميذ إلى ما يدور حول

الموضوع من الكتاب المدرسى، من حيث الأمثلة، والعرض والقاعدة ويحاول أن يربط بين ما فى الكتاب، وما جاء به من عنده بهدف الوصول بالتلميذ إلى الفهم والتطبيق، فضلا عن تكامل المعلم مع الكتاب.

٧ - إن عملية إعداد الدرس وتحضيره تساعد المعلم فى اختيار الطريقة المناسبة لعرض هذا الدرس أو ذلك . وليس بالضرورة أن يلتزم المدرس بطريقة واحدة فى الدرس الواحد بل من الممكن أن يجمع طريقتين أو أكثر . والمدرس حرٌّ فى هذا الاختيار بشرط أن يضمن فهم تلاميذه ، ووصول المادة العلمية بطريقة مقبولة. ومع تلك الحرية للمعلم فإن عليه أن يختار الطريقة التى تناسب ما يقصد إلى تدريسه . والزمان والمكان، والمادة الدراسية التى تدرس، وأعداد الطلاب، واهتماماتهم وخبراتهم، وعلاقة الطالب بالمادة الدراسية، وعلاقة المدرس بالطالب . وقبل ذلك تهيئته للدرس.

وهذه الطريقة تعتمد على ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونون فى حالة ذهنية، وانفعالية وجسمية قوامها التلقى والقبول. وهذه التهيئة ليست قاصرة على جانب الحقائق والمعارف المتصلة بالناحية التعليمية فقط، وإنما تشمل المواقف الوجدانية، والمشاعر الإنسانية التى تمثل همزة وصل بين المعلم والتلميذ، وتجعله مستعدا لاستقبال ما يقال له. ويمكن للمدرس أن يذكر تلك التهيئة فى تحضير الدرس، أو يغفلها ؛ إذ ليس بالضرورة أن يذكر المدرس كل ما يقوله فى دفتر الإعداد ؛ وإنما يكتفى بالخطوات الرئيسية التى يسير عليها فى أثناء الدرس . وليست هذه الخطوات قيدا عليه فى أثناء الدرس وإنما من الممكن أن يخرج عنها ، أو يخرج عن الدرس، بشرط أن يكون هذا الأخير لهدف تربوى ، ولا يؤدى به إلى الاستطراد الطويل ، لدرجة نسيان الأصل .

ومهما يكن من أمر فان عملية إعداد الدرس ، وتحديد خطته تؤدي إلى ثلاث وظائف أساسية . هى :

١ - الوظيفة الأولى: أن الإعداد يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها . فعملية تدوين أهداف الدرس، والأساليب التى يحددها المعلم لتحقيقها تساعد على

توضيحها له بشكل أفضل . كما أن كتابة الخطة تيسر للمعلم عملية المراجعة ، والتقييم ، والتعديل ، إذا وجد ضرورة لذلك .

٢ - الوظيفة الثانية : أن خطة الدرس المكتوبة تعد سجلا لنشاط التعلم والتعليم سواء أكانت من جانب المعلم أو التلميذ. وهذا السجل يفيد المعلم ؛ إذ يمكنه الرجوع إليه إذا نسى شيئاً فى أثناء سير الدرس . كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التى تمت تغطيتها أو دراستها فى موضوع ما.

٣ - الوظيفة الثالثة : أنها وسيلة يستعين بها الموجه الفنى ، أو مشرف التربية العملية فى متابعة الدرس وتقويمه .

وليس هناك بالقطع شكل محدد لعملية إعداد الدرس، ومع هذا فإنه لابد أن يتضمن أهم الخطوات التى قد تختلف من فرع إلى فرع، كما قد تختلف فى الفرع الواحد باختلاف الدرس . والمرجع فى ذلك هدف الدرس نفسه. فأهداف القراءة الصامتة يتطلب تحقيقها إجراءات ربما لا توجد فى القراءة الجهرية، وربما لا توجد فى الاستماع. ومعروف أن الطريقة تدور مع الأهداف، والمحتوى، والوسائل وبقية عناصر المنهج تغييرا وتبديلا.

وإذا كانت عملية إعداد الدرس إجراء يفيد منه المعلم فى تجنب المصادمات — مع من يتابعه سواء من الموجه الفنى أو من مدير المدرسة، فإنه بالقطع يفيد التلميذ من جهة تنفيذه بذكاء ومرونة .

وأمانة المدرس هنا هي الأساس فقد يهتم المعلم بعملية إعداد الدرس، ثم يتوانى فى تنفيذها، أو لا يعطيها نفس الأهمية السابقة. والمعيار الأساسى فى تفضيل طريقة على أخرى ، أو تحضير درس على أخر إنما هو التلميذ الذى هو لب العملية وهدفها. من حيث فهمه ، واستيعابه ، وكونه منتجا تعليميا .

ويمكن القول: إن إعداد الدرس يمر فى مرحلتين (١) : إعداد الدرس وإعداد النفس ._ ويتمثل إعداد الدرس فى :

١ - مادته وموضوعه .

٢ - رسم طريقته .

٣ - بيان الوسائل المعينة على تدريسه .

٤ - تسجيل ذلك فى دفتر ، أو بطاقة التحضير .

أما إعداد النفس: فيأتى بعد إعداد الدرس، أو يصاحبه. وهو أن يهيىء المدرس نفسه لإلقاء الدرس، متمثلا فى ذهنه: مادته، وطريقة عرضها، والأسئلة التى سيوجهها إلى التلاميذ والوقت الذى يعرض فيه وسائل الإيضاح، والمشكلات التى يتوقعها من التلاميذ إبان الدرس وما يمكن أن يثيره من مناقشات متصلة بالموضوع.

وينبغى على مدرس اللغة العربية أن يراعى الاعتبارات التالية فى أثناء التدريس :

١ - أن يتدرج فى استخدام الكلمات المجردة خصوصا فى الصفوف الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، إذ العملية التعليمية بالنسبة للغة العربية تعتمد فى الأعم الأغلب منها على اللفظ. وكثير من التلاميذ لا يدركون المعاني الحقيقة للألفاظ المجردة ويتراءى للمدرس أن كلامه مفهوم من قبل التلميذ، وأن المعني الذى يريده - أي المعلم قد وصل إلى التلميذ بنفس المستوي عند المعلم، مع أن بعض التلاميذ فى حاجة - فى كثير الأحيان - إلى التأكد من وصول فكرة المعلم إليهم. وتكون مهمة هذا المدرس أن يتفرس وجوه تلاميذه ليمكنه بالملاحظة أن يعرف أثر كلماته عليهم ليحاول استخدام غيرها، أو التعبير عن فكرته بأسلوب آخر ليقود تلميذه إلى فهم المعني.

٢ - أن يتنقل من المعلوم إلى المجهول، وخصوصا فى فرع اللغة العربية التى لها قواعد متفق عليها. كالنحو والصرف والبلاغة، والإملاء وبقية الفروع الأخرى فى بعض مواقفها. ففى الفروع الأولى والنحو منها مثلا — يجب أن يستعين المعلم بكل الحقائق والمعلومات التى مرَّ بها التلميذ من قبل، ويحاول الربط بين ما مر به، وما هو ماثل أمامه. وعملية الربط هذه يستحسن أن تكون طبيعية، فلا يحاول المعلم أن يتكلف فى عملية الربط هذه. ومهارة المدرس التى لا يمكن أن تحددها طريقة ولا أن توضع لها قواعد — هي التى تمكنه من ربط المجهول بالمعلوم بدرجة يحس التلميذ فيها أن فهمه متنام، واستيعابه زاد عن ذي قبل.

٣ - أن يشرك التلاميذ فى المناقشة والاستنتاج بحيث تتم عملية التدرج من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركب بفاعلية تزيد من فهم التلاميذ للدرس، وترسخه فى أذهانهم، وتنمى رغبتهم فى العلم والاطلاع.

٤ - أن يؤكد فى أذهان التلاميذ أن اللغة أولا هى وسيلة فهم وإفهام، ثم تعبير وتصوير قبل أن تكون قواعد وقوانين، ومن ثم وجب أن يستغل المعلم كل المناسبات

والأحداث ، والمواقف التى تتطلب الحديث والتعبير لكى ينمى لدى تلاميذه حب اللغة ، والإقبال عليها، والميل إليها والحديث بها، والفخر بالانتماء إليها، والاعتزاز بتراثها. وإذ وصل إلى تلك المرحلة فإن عليه أن يؤكد على القوانين والقواعد اللغوية التى بمقتضاها يدرك جمال اللغة، ودقة أسلوبها، وتنوع التصوير بها، لكى يستمتع بها ، ويتذوقها .

هـ ـ الاتصال اللغوى :

تتم العملية التعليمية من خلال ثلاثة عناصر أساسية هى :

معلم ، ومتعلم ، ومادة . وتتم عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم عن طريق لغات متعددة - كالإشارة ، والإيماءة وغيرها. ولكن أبرز وسيلة للاتصال هى اللغة المنطوقة ولكى تصل تلك العملية إلى غايتها المرجوة، وهدفها المنتظر لابد أن يكون هناك تمام اتصال بين المرسل والمستقبل ، أو بين المعلم والمتعلم .

ويكون الاتصال تاما بين المرسل والمستقبل إذا كان معنى الرمز اللغوى واحدا عند الاثنين أي بين المعلم والمتعلم . وبما أن المعلم - عادة - أعلى ثقافة وعلما من المتعلم فإن عليه أن يختار ألفاظه ورموزه من معجم المتعلم ورموزه، ولكن عملية الاتصال هذه فى الأعم الأغلب لا تصل إلى مرتبة التمام، ومع ذلك يتوهم المعلم أن تلميذه قد فهم ما قاله ويساعده على ذلك سكوت تلاميذه مع أنهم فى واقع الأمر لم يفهموا ما قاله فهما دقيقا أو كاملا ؛ لأن هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى بيئات اجتماعية مختلفة يختلف فيها المستوى اللغوى بل و المفردات اللغوية التى قد يكون لها مفهوم يغاير مفهوم البيئات الأخرى . فاللغة عبارة عن مواضعات اجتماعية بين أفراد كل مجتمع وعلى فرض وجود اللغة العربية الفصحى فإن على المعلم – أن يكون حذرا فى استعمال الألفاظ اللغوية المفهومة لدى تلاميذه ولا يكتفى أن تكون الصيغة واحدة وإنما عليه أن يلجأ إلى استخدام صيغ لغوية مختلفة تؤدى المعنى المقصود؛ ليصل إلى عملية الإرسال السليم . وليس معنى هذا أن يقف المعلم عند حصيلة التلميذ اللغوية والتى يرى أنها كفيلة بتوصيل ما يجب أن يصل إليه . وإلا كان ذلك تعطيلا لعملية النمو اللغوى عند التلميذ ولكن المعلم بحصافته ، وقدرته على تفسير ما يراه على وجوه التلاميذ أو من كلامهم - علية أن يفسر ما يشعر أنه فوق إدراك التلاميذ . وهذا الكلام ليس مقصوراً على معلم اللغة العربية فحسب، وإنما على

المربى التربوى أيا كان تخصصه ، وآيا كانت المادة التى يضطلع بتدريسها أن يخضع ما تعلمه ؛ ليكون فى خدمة تلاميذه .

و- أبرز ما ينبغي أن يتوافر فى معلم اللغة العربية :

يضطلع معلم اللغة العربية بأدوار متعددة فى العملية التعليمية ، مما يتحتم عليه أن يكون مؤهلا للقيام بهذه الأدوار . وهو فى ذلك يشترك مع غيره من مدرسى المواد الأخرى فى صفات ، ولكن يجب أن يزيد عليها ، انطلاقا من واقع تخصصه. ويمكن عرض أبرز ما ينبغى أن يكون عليه معلم اللغة العربية فيما يلى :

١ - القدوة الطيبة :

وتقع فى المرتبة الأولى لهذا المعلم ، لأنها تتعلق بجانب أساسي من مهنته . فهو ينهض بتعليم اللغة العربية ، والتربية الدينية معا . وينظر إليه على أنه انعكاس لما تعلمه ، وصورة من مادته . سلوك طيب ، وتصرفات مقبولة ، وأداء سليم فى إطار من الخلق والدين . وهو المثل الأعلى للتلميذ ، لأنه يمثل أقدس شيء لديه من جهة الدين ، وأول ما يميل إليه من جهة اللغة القومية . ومسئولية المعلم أن يضع نفسه فى تلك الصورة المثلي ، حتى ولو كانت من حيث المظهر، وهو أدنى ما يجب ، حيث إنه مصدر ثقة بالنسبة للطالب ؛ وذلك لأن يجمع بين أمرين الجانب العلمى، الجانب القيمى ، أما غيره من المعلمين فإنه يتعرض للقيم من حيث ارتباطها بمادته العلمية . ولعل السبب فى ذلك أن الإطار الثقافى للمجتمع هو الذى يخلع على معلم اللغة العربية صفات الكمال أو بعضها.

٢ - السيطرة على المادة العلمية :

الإلمام بكل فروع اللغة العربية وخصوصاً تلك التى تدرس بمراحل العام . وواجب هذا المعلم - طالما ارتضي لنفسه هذا العمل - يحتم عليه أن يكون متمكنا من هذه المادة بالقدر الذى ينتفع به تلاميذه، ويحسن توجيههم، مع اعتبار أن الكليات الجامعية على اختلاف مسمياتها إنما تضع أمام هذا المعلم وهو فى أثناء الدراسة نماذج لما يمكن أن يصادفه فى حياته الميدانية. وهو بهذا المعني مطالب بأن يعني بتنمية نفسه بعد أن اكتسب مهارات البحث عن المادة العلمية، والرجوع إليها فى مصادرها المختلفة ومراجعها المتعددة، كما أنه مطالب باستيعاب فلسفة اللغة العربية فى فروعها المختلفة، وتقديمها للتلميذ فى جانبها

التطبيقى بحيث يشعر هذا التلميذ أن القواعد اللغوية أداة صالحة للاستخدام فى الحياة اليومية، وأنها ضرورية له تكسبه طرق التفكير العلمى، وتنمي قدرته على حل المشكلات.

٣ - الثقافة العامة :

وتمثل الثقافة العامة بالنسبة لمعلم اللغة العربية أمرا حتميا، دون سواه من معلمى المواد الدراسية الأخرى، ذلك لأن فروع هذه اللغة متعددة. وتتشعب داخل الجوانب الثقافية للمجتمع ، وأنماط الحياة فيه. ومسئولية المهنة تتطلب من هذا المعلم أن يكون واسع الثقافة، كثير الاطلاع، حتى يكون حاضر الإجابة إذا سئل، سريع التوجيه إذا طلب. يرد فلا يبطئ، ويجيب فلا يخطئ.

ومعلم اللغة العربية فى هذه الحالة حلقة وصل بين الماضى والحاضر. قرأ الماضى وخبره، وفهم الحاضر وامتصه، وأعمل عقله بين هذين، فأفرز خبرة وتوجيها مقبولا، وهو بحكم ماله من ثقافة الماضى الأصيلة والتى تمثل جانب الحياة فى بيئتها. يصبح معيارا صادقا فى استبعاد ما يمكن استبعاده وقبول ما يمكن قبوله، وخاصة بعد أن التبس الدخيل بالأصيل، وأصبح من المتعذر على التلميذ خاصة فى مرحلة التعليم العام الفصل بين هذين النوعين من الثقافة .

٤ - التفاعل الحى :

معلم اللغة العربية بحكم الأنشطة المتعددة التى يمكن أن يقوم بها التلاميذ تحت إشرافه — يمكن أن يكون قطب الرحى فى المدرسة يؤثر فيها، ويتفاعل معها، حيث يصبح همزة وصل بين الإدارة فى المدرسة وبين التلاميذ. وهو بهذا يكتسب مزيدا من الأصدقاء؛ مما يساعده على تنمية العلاقات الشخصية الأمر الذى يدعم موقفه ؛ إذ أن التعليم ليس نقلا آليا للمعارف من المعلم إلى التلميذ ، بل هو علاقة إنسانية قبل أي شيء أخر . والتفاعل الحي مدخل لحب الطلاب إليه. ومن أحب شيئاً ما أقبل عليه ، ومال إليه . وهو طريق السيطرة على المادة العلمية .

٥ - القدرة على إدارة الفصل :

إذا كان التعلم هو مجموعة من الأنشطة التى تستهدف تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر ، وإذا كانت إدارة الفصل تستهدف خلق الظروف ، وتوفير

الشروط التى يحدث فى إطارها التعلم – فإن هذا يعنى أن الإدارة الفعالة للفصل شرط ضرورى للتعلم الفعال ، وقد أثبتت البحوث النفسية والتربوية التى أجريت على فاعلية التدريس – أهمية الإدارة الفعالة للفصل فى تحقيق الأهداف التربوية . فهناك أعداد متزايدة من البحوث التى تكشف عن علاقات موجبة بين أساليب معينة فى إدارة الفصل ، وبين نتائج سلوكية مرغوبة لدى التلاميذ.

٦ -**أن يكون معدا تربويا :**

فهذا إعدادٌ هو الذى يجعل منه مربيا ، وقائدا ، وموجها ، وليس مجرد أداة لتوصيل المعلومات أو المعارف حيث يزود بمعارف تتصل بتلميذه طفلا ، ومراهقا. والفلسفة التى تستند إليها عملية تعلمه ، فضلا عن وقوفه على الطرق أو الأساليب، والوسائل المختلفة التى تستخدم فى عملية التدريس طبقا للأهداف المتوخاة من تدريس الفرع الذى يدرسه – تجعل منه مربيا ناجحا ومرشداً أمينا .

٧ - أن يكون على وعى تام بأهداف تعليم اللغة العربية وأهميتها فى توجه الإنسان الجديد الذى يرفض التخلف والجمود ، ويطمح للتطور والتجديد ، ويسهم فى عملية البناء والتعمير . وتحقيق أهداف تعليم اللغة بفتح الباب أمام المتعلم ، لتأمين مستقبله ، وزيادة خبراته .

٨ - أن يحب عمله كمدرس للغة العربية ، وألا يصدر منه ما يشم منه أنه عكس ذلك ، لأن حب الإنسان لعمله أمر تفرضه رغبة النجاح فيه ، فمن أحب عمله برع فيه وتفوق . وفى هذه الحالة يجنب التلاميذ المؤثرات السلبية التى قد تصيبهم فيما لو كان المعلمون كارهين لعملهم .

ومهما يكن من أمر فإن هذا الذى ذكر ، وغيره مما يجب أن يتوافر فى مدرس اللغة العربية ليس قاصرا عليه وحده . بل واجب عامة المدرسين . والهدف العام هو رفع مستوى الأداء لدى هذا المعلم ، وبما يرى أثره على التلميذ .

ز- أبرز مهارات معلم اللغة العربية .

تجدد الإشارة إلى أن مهارات معلم اللغة العربية كثيرة ، ومتعددة بتعدد فروعها. وهى مدونة – تفصيلا – مع كل فرع ، أما المهارات العامة فهى :

أ - القدرة على الاستماع الجيد بجميع مهاراته .

ب - القدرة على الحديث الجيد بشتى مهاراته .

ج - القدرة على القراءة الجيدة ، على اختلاف أنواعها .

د - القدرة على التعبير الكتابى ؛ شاملا التعبير التحريرى والإملاء والخط.

هـ - القدرة على تطبيق القواعد النحوية تطبيقاً تلقائياً فى الكلام والكتابة.

و - القدرة على توجيه المباحث البلاغية ، توجيها مقبولا.

ز -القدرة على شرح النصوص الأدبية ، شرحا يستقطب الطالب إليه .

ح -القدرة على إبراز نواحى الجمال فى النص المقروء.

ط -القدرة على تطبيق قواعد النقد الأدبى ، فى ضوء المواصفات المتفق عليها ، وفى ضوء ما يقدم لطالب التعليم العام من معايير نقدية.

ى -القدرة على تحديد ملامح العصور الأدبية ، من خلال تاريخ الأدب.

ك -القدرة على ربط النصوص اللغوية بالواقع المعاش .

ل - القدرة على الرجوع إلى المادة العلمية فى مظانها المختلفة .

م -القدرة على ضبط مشاعره فى المواقف التى تطلب من ذلك .

ن - القدرة على الإلمام بالثقافة المعاصرة ، التى يهتم بها طلابه .

مراجع الفصل الأول

١ - إبراهيم محمد عطا: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٩٩.

٢ - أحمد حسن عبيد : فلسفة النظام التعليمى بنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦.

٣ - أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١.

٤ - جابر عبد الحميد وآخرون : مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٢ .

٥ - رونالد هايمان : طرق التدريس (ترجمة : إبراهيم محمد الشافعى) الرياض : عمادة شئون المكتبات ، ١٤٠٣هـ .

٦ - صالح عبد العزيز : التربية وطرق التدريس جـ٢ ، ط ٩ ، القاهرة : دار المعارف .

٧ - عبد الحميد فايد : رائد التربية العامة أصول التدريس ، بيروت: دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٨١.

٨ - فتحى على يونس وآخران : أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر١٩٨١.

٩ - محمد إبراهيم دمعه : ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية فى المدارس ومؤسسات التعليم، حولية كلية التربية ، السنة الأولى العدد الأول ، قطر : ١٩٨٢.

١٠ - محمد سيف الدين فهمى : المدخل فى التربية - كلية التربية – جامعة الأزهر ، أوفست ١٩٨٣.

١١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربى . القاهرة :

١٩٧٢/٣/١٧، القاهرة : مطبعة التقدم :١٩٧٢ .



اللغة العربية وأهدافها
وبعض المفاهيم المتصلة بتدريسها

يتناول هذا الفصل معنى اللغة، ووظيفتها، ومميزاتها، وكذا اللغة العربية بوضعها المتميز بين اللغات الأخرى، ثم أهداف تعليمها فى مرحلة التعليم العام، وبعض المفاهيم المتصلة بتدريسها، استنادا لخبرة المؤلف وفيما يلى بيان الجوانب :

أولا : اللغة . خصائصها ووظائفها :

خصائصها :

اللغة مركب معقد تمس فروعا من المعرفة المختلفة . فهى فعل فسيولوجى من حيث إنها تدفع عدداً من أعضاء الجسم الإنسانى إلى العمل . وهى فعل نفسى من حيث إنها تستلزم نشاطًا إراديًا للعقل . وهى فعل اجتماعى من حيث إنها استجابة لحاجة الاتصال بين بنى الإنسان ثم هى فى النهاية حقيقة تاريخية لامراء فيها ، نعثر عليها فى صور متباينة وفى عصور بعيدة الاختلاف على سطح الأرض . ويتمثل الفعل الفسيولوجى في اللغة فى قدرة الأعضاء الصوتية والجهاز العصبى على نطق ما يكسبه الطفل من الأصوات ذات المعانى والدلالة ، ونموها مع نمو الطفل ؛حتى يكتمل جهازه الصوتى ليتمكن بعد ذلك من نطق الكلمات التى يسمعها ، وإعادتها بنفس الطريقة التى سمعها. ويضاف إلى نطق الكلمات قدرتان أخريان تمكنان الإنسان من التخاطب هما : القدرة على إعادة إنتاج لغة منطوقة بناء على الإرادة عند الحاجة إليها ، وتحقق الشخص من أن نطقه سليم. ويتمثل الفعل النفسى للغة فى أن الإنسان عندما يفكر يخاطب نفسه أو يخاطب غيره عن طريق بعض الصيغ الرمزية التى تثير الوجدان والفكر فى نفسه أو غيره؛ إنما يحدث تفاعلا وتأثيرا. ويتم هذا التفاعل وذلك التأثير عن طريق الكلمة المنطوقة أو المطبوعة ؛ ولذا فان اللغة لا توجد خارج أولئك الذين يفكرون أو يتكلمون، وإنما تمتد جذورها فى أعماق الضمير الفردى ومن هنا تستمد قوتها .

ويتمثل الفعل الاجتماعى للغة فى أنها تكونت يوم أحس الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم فهى قد خلقتها الحياة والحاجة والرغبة . وتنمو عن طريق بعض الأشخاص الذين يملكون جهاز النطق السليم ، ويطرحون فى علاقتهم الوسائل التى وضعتها الطبيعة تحت تصرفهم كالإشارة أو النظرة ، ولذا فان اللغة تظل خاضعة للحياة فى تطورها الذى لا ينتهى إلى حد .

أما إنها حقيقة تاريخية ، فذلك مما لا شك فيه فقد أصبحت بفضل تلك الرموز - وإن اختلفت اختلافا كبيراً - الوسيلة الوحيدة التى يستطيع بها الإنسان الإدراك والتفكير وتسمية الأشياء مما أوجب عليه ضرورة الإلمام بالفروق الدقيقة بين ألفاظها وما تؤديه هذه الألفاظ من معان .

ولعل من خصائص اللغة المنطوقة أنها رمزية ومنظمة وإنسانية، ومرنة ومتطورة ، ونامية فاستخدام الرموز الصوتية المحددة فى كل لغة من لغات الأرض فى أنساق مختلفة أتاح لها أن تكون آلاف الكلمات وتتخذ الأجزاء المختلفة فى هذا النظام فى كل حالة على ترتيب محدد. فلكل رمز صوتى وظيفته فى الكلمة ولكل كلمة وظيفتها فى العبارة أو الجملة، والالتزام بالنسق المتفق علية واجب فى البيئة اللغوية الواحدة وإلا فقد الرمز قدرته على النقل والإيحاء . وكلا الرمزين: المنطوق والمكتوب يمثل دلالة، لها خبرة لدى السامع، أو القارئ .

وهذا النسق اللغوى يتضمن ترتيب الأصوات داخل الكلمة وترتيب الكلمات داخل الجملة . وتتضمن تنظيمات اللغة أنواعا أعقد من المزج بين الرموز ، إلا أن المزج بين الوحدات الصغيرة للكلام بترتيب خاص لا يعنى بالضرورة أن الجملة التى تنتج عن هذا الترتيب لها معنى .

ويطلق على أنواع المزج بين وحدات الكلام لتكوين كلمات وترتيبها مع بعضها البعض لإعطاء معنى فى لغة معينة اسم (علم المعاني Simantics). فالجملة التالية: " قاتلت الكعوب الخضراء على التفاحة " تعد صحيحة من الوجهة النحوية إلا أنها لا معنى لها فى ثقافتنا .

وتعد اللغة المنطوقة المعبرة نشاطا مقصوراً على الإنسان دون غيره ، فالببغاء حين يتكلم لا يمكن أن يسمى كلامه لغة " لأنه خال من الجانب السيكلوجى ، ولأنه مجرد تقليد

لألفاظ وكلمات مسموعة . أما بالنسبة للإنسان فإن إتقان اللغة المنطوقة يعد أمرا عاما وسريعا بالمقارنة بالمستويات الحيوانية الأخرى ، بالإضافة إلى أنه من الممكن أن يخلق من التخاطب بين أفراد الإنسان معانى جديدة وأن توجد ثنائية أو أكثر أى يوجد معنيان لنفس الصوت، كما أنها مرنة تسمح بنقل الألفاظ والأساليب والأفكار من لغة أخرى . وهذا يعطيها فرصة التطوير و التغيير إلى الأحسن الأمر الذى يكسبها نموا ، وزيادة عن أصلها الذى نشأت به . وقبل هذا وبعده هى آية من آيات الله ﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴾(الروم : ٢٢).

ب – وظيفة اللغة :

اللغة هى وعاء الثقافة ، وأداة الاتصال بين الماضى والحاضر ولا يستطيع إنسان أن يقف على كنوز الفكر الإنسانى من شعر ونثر وفلسفة وتاريخ وعلم وحكمة وشرائع دينية، إلا إذا أتقن هذه اللغة ، وكان حديثه بها سهلا واضحا وكتابته سليمة خالية من الخطأ بعيدة عن التعقيد ويمكن من خلالها تحقيق الوظائف التالية :

١ - تحقق التواصل الشخصى والاجتماعي بهدف زيادة التماسك الاجتماعى .

٢ - تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيما اجتماعية بسبب استخدام المجتمع للغة للدلالة على معارفه وأفكاره .

٣ - تحتفظ بالتراث الثقافى والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل .

٤ - تمكن الفرد من التعبير عن مطالبه وحاجاته النفسية مما يحقق له الصحة النفسية . والتنفيس اللغوى مطلب للراحة والطمأنينة .

٥ - تزود الفرد بأدوات التفكير وتمكنه من تنمية الجانب الفكرى عنده . والتفكير الصحيح وراء كل حضارة إنسانية مشرقة .

٦ - تساعد الفرد على التذوق الجمالى من خلال المسموع أو المقروء .

. ومعنى هذا أن اللغة من أهم وسائل الاتصال بين بنى الإنسان، ونتاج حاجته فى جماعة إنسانية تستلزم منه أن يفهمها، وينتفع بها، ويتكيف معها بكل أنواع العلوم والمعارف . وأنها نتاج للقوى البيلوجية للإنسان فى نطق الكلام وذلك عن طريق مجموعة من الأعصاب التى تصحب النطق بالأصوات. وهى ليست غاية فى ذاتها ولكنها وجدت

لتؤدى وظائف، حيث تساعد على التفكير والعمل والاستمتاع والدرس والتحصيل وترقية الجانب الجمالى عند الإنسان.

جـ مميزات اللغة :

يتميز هذا العصر بوجود مستحدثات جديدة ومتعددة فى عملية الاتصال بين الأفراد والجماعات ، إلا أن هذا لم يفقد اللغة المنطوقة والمكتوبة دورها الرئيسى فى هذا المجال ، وذلك للمميزات الآتية :

١ - أنها ضرورة ، لأنها ناتج من نواتج الفكر الإنسانى إلا أنها فى الوقت نفسه أداة من أهم أدواته . فهى تمده بالرموز ، وتحدد له المعانى ، وتمكنه من إصدار الأحكام ومن تخريج الأفكار ، وتكوين المقدمات واستنتاج النتائج .

٢ - أنها أداة طيعة لشرح ما فى الذهن ، ونقله إلى الآخرين ، ووسيلة دقيقة لتصوير الشعور والوجدان ، وجهاز متقن نفّاذ للتسلل إلى العقل والروح ، وانتزاع الإذعان والإقناع من الخصوم والمغرضين .

٣ - أنها أداة التثقيف بما تمليه قومية اللغة ، وما تحويه من آثار دينية مقدسة ، وآثار عقلية أدبية خالدة ، وما يمكن أن تصنعه اللغة من خلق قيم وما تقوم به من ترسيخ الألفة والصداقة بين الأفراد والجماعات .

٤ - أن كل لغة تخضع لنظام معين فى ترتيب كلماتها . ويتحتم الالتزام به فى تكوين الجمل والعبارات ، فإذا اختل هذا النظام فى ناحية من نواحيه لم يحقق الغرض منه وهو الإفهام ، وأصبح لا يمثل إلا ناحية جامدة هامدة من تلك اللغة ، فإذا نظمت ورتبت هذا الترتيب المعين سرت فيها الحياة ، وعبرت عن مكنون الفكر ، وما يدور فى الأذهان ، أما ما فى المعاجم من كلمات منفردة منعزلة فليس إلا صورة مشوهة مضطربة أشد الاضطراب لأى لغة من اللغات .

٥ - أنها الوسيلة الأولى للاتصال بين الأفراد والجماعات وذلك فيما يتصل بحياتها الروحية والمادية ، خصوصاً وأن هناك ميادين علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية وفكرية متعددة من الضرورى الاتصال بها .

ثانياً : مكانة اللغة العربية :

تشغل العربية مركزا جغرافيا مهما فى العالم ، ولها تاريخ طويل متصل، يصل إلى ١٦٠٠ سنة على الأقل . لغة حديث، وأدب، وعلم، أدت مهمتها عبر عصورها التاريخية . تعطى بمقدار ما يعطيها أهلها من اهتمام وعناية، وتتراجع بمقدار تراجع أهلها عن مجال العلم والحضارة . ومع تغير الظروف المحيطة بها من آن لآخر لم تفقد ضرورتها وأهميتها بسبب ما يلى :

١ـ الناحية الدينية :

اللغة العربية هى اللغة التى يتعامل بها المسلمون فى أمور دينهم، سواء أكانوا يتكلمونها، أم لا. فقراءة القرآن لا تتم إلا بها. وهى عبادة يحبها المسلمون، ولا بديل عنها بترجمة أو تفسير معنى من معانيه، ولذا كان ولا يزال القرآن حافزا للمسلمين لأن يتعلموها، كما أن العربية لغة الصلاة التى يجب أن يؤديها المسلم خمس مرات فى اليوم والليلة .

ومعنى هذا أن قراءة القرآن أمر مطالب به كل مسلم على اختلاف جنسه ولونه ؛ ولذا كان عليه أن يلم بعض الإلمام بالعربية ، ولا شىء يرفعه فى عيون أصحابه كالمعرفة العميقة بلغة الإسلام المقدسة .

وقد بدأت اللغة العربية بكتاب الله (القرآن الكريم) مرحلة جديدة فى حياتها الخالدة، وكأنما تعاطت فى آياته إكسير الحياة، وروح الثبات، فكان القرآن الروح التى جعلت العربية الفصحى لغة كل العصور التالية لنزوله. وكل ما جاءنا من تراث هذه اللغة ؛ فإنما مرده إلى القرآن، الذى فجر علومها، وأطلق عبقرية أبنائها، فبقيت العربية كما كانت، راسخة القدم: مبنى ومعنى، قادرة على مواكبة الحضارة، تأخذ من غيرها ما يلزمها، وتعطى لغيرها ما يلزمه .

والعربية هى لغة الحديث النبوى الشريف ، ولغة صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم ، والمجتهدين فى دين الله ، يترجمون بها مشاعرهم ، ومناجاتهم مع ربهم ثم تتناقلها الأجيال تلو الأجيال ، لتصبح بعد ذلك أساسا يثرى العربية وينميها .

ويمكن القول إن تأثير القرآن فى اللغة العربية هو " إقامة أدائها على الوجه الذى نطق به العرب، وتيسير ذلك لأهلها فى كل عصر . ولولا هذا الكتاب الكريم لما وجد على

الأرض أسود، ولا أحمر يعرف اليوم ولا قبل اليوم كيف كانت تنطق العرب بألسنتها ، وكيف تقيم أحرفها، وتحقق مخارجها، كما أنه لولا القرآن، وأسراره البيانية، ما اجتمع العرب على لغته ، ولو لم يجتمعوا لتبدلت لغاتهم بالاختلاط الذى وقع، ولم يكن منه بد ، حتى تنتقص الفطرة وتختبل الطباع ، ثم يكون مصير هذه اللغات إلى العفاء .

٢ـ الناحية الحضارية

تستمد العربية قيمتها - فضلا عن أنها لغة القرآن والحديث — من أنها الوعاء الذى يجمع تراثنا الفكرى والحضارى. وقد أصبحت بفضل القرآن الكريم، والحضارة الإسلامية، وجهود علماء المسلمين على مرِّ العصور فى مقدمة لغات العالم الحية... بما لها من حضارة خاصة ساعدت على بقائها وانتقالها من جيل إلى جيل واكتسب بذلك ملامح مميزة . أبرزها ما يلى :

- أنها لغة قوية ومحددة وصارمة. وهى اليوم واحدة من اللغات الست التى تكتب بها وثائق الأمم المتحدة ، كما أنها تعتبر بتراثها الضخم إحدى اللغات الحية فى العالم. فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بما يمكن أن يسمى العالمية .
- أنها واسعة الانتشار. وكما استطاع الإسلام أن يتحدى عقائد أخرى فى أوطانها استطاعت لغة القرآن الكريم أن تتحدى لغات أخرى فى بلادها . ومعنى هذا أن السبب الرئيسى فى انتشارها هو انتشار الإسلام . لقد برز الإسلام إلى العالم الخارجى المتحضر ، لا كخرافة غليظة لجحافل تنهب وتسلب ، ولكن كقوة حقيقية تفرض الاحترام، وعقيدة متماسكة تستطيع أن تتحدى مسيحية بيزنطة ، وزراد تشيه فارس فى عقر دارها .
- أنها — وهى فى أوج نهضتها — قد رحبت بكثير من الألفاظ التى اقترضتها من اللغات الأخرى، واستغلتها فى المصطلحات العلمية ، ولغة الكلام .. ولكنها لم تسمح لها إلا فى النادر باقتحام حصون الأدب العربى .
- أنها — كما روى عن عمر بن الخطاب — تزيد فى العقل المروءة ، وكما جاء فى كتابه إلى أبى موسى الأشعرى أن " مر من قبلك بتعلم العربية . فإنها تدلُّ على صواب الكلام ،ومرهم برواية الشعر فإنه يدلُّ على معالى الأخلاق ".

ولما كانت اللغة من وجهة نظر علماء الاجتماع ظاهرة اجتماعية ، وضرورة من ضرورات المجتمع، لأنها أهم وسيلة يلجأ إليها ليتم التفاهم بواسطتها بين الأفراد فيما يتصل بحياتهم اليومية والاجتماعية والفنية والأدبية وهى - فى الوقت نفسه - مدينة فى تطورها ونموها إلى وجود الجماعات - فإن هناك مظاهر انبثقت من هذا التطور .. أبرزها فى اللغة العربية ما يلى :

أ - يتجه النثر العربى إلى فك حالة الإضافة باستخدام حروف الجر.. وهذه الظاهرة شائعة نمارسها ونفهمها . فنحن نتحدث عن صورة من الصور ونقول : هذا منظر عام للواجهة الأمامية لجامعة القاهرة ، وتفصيلا للعبارة الموجزة ، منظر واجهة جامعة القاهرة ولنقارن الجملتين : ففى الثانية كلمة منظر مضافة إلى واجهة ، وكلمة واجهة مضافة إلى جامعة . ولكن الأولى عرفت فك حالة الإضافة مستخدمة بين المضاف والمضاف إليه حرف جر هو اللام .

ب - تعرف الجملة الحديثة بأنها طويلة نسبيا .. وأنها حافلة بالجمل الاعتراضية ، كما أنها تستعمل حروف الجر - والأدوات عامة — استعمالا يخالف الاستعمال القديم إلى درجة ملحوظة . بل وتمتلئ أساليبنا الآن بعبارات ليست إلا ترجمة لأساليب أجنبية خالصة .. مثل (أنا كعربى) مع أن قواعد العربية تقتضينا أن نقول : أنا بوصفى عربيا.

ج - يلاحظ على الأساليب امتلاؤها بالكثير من حروف العطف والتوكيد وأسماء الإشارة ، والموصولات وهى جميعاً ثقيلة الوطأة على اللغة .

د - يكثر فى اللغة العربية استعمال المجاز وقد " تجاوزت تعبيرات المجاز حدود الصور المحسوسة إلى حدود المعانى المجردة ، فيستمع العربى التشبيه فلا يشغل ذهنه بأشكاله المحسوسة إلا ريثما ينتقل منها إلى المقصود من معناه . فالقمر بهاء، والزهر نضارة، والغصن اعتدال ورشاقة ، والطود وقار وسكينة .

هـ - تعرف الجملة العربية الحديثة فى الكتابات والمؤلفات والصحافة بتراكم المصادر على نحو يعرف قديما بنفس القدر من الانتشار مثل : " تقرأ اليوم عن احتمال قيام حرب فى

منطقة ما " فالكلمات :احتمال، قيام، حرب .. كلها مصادر أضيف سابقها إلى لاحقها .

ومعنى هذا أن اللغة العربية لغة مرنة طيِّعة تتجاوب مع الزمن ، وتتمشى مع التطور فى الوقت الذى تحافظ فيه على أصالتها ، وما يسمح باتصال الماضى بالحاضر.

٣ـ الناحية القومية :

يتكلم العربية اليوم فى الدول العربية ما يزيد على مائتين وخمسين مليونا عربيا، لغة تفاهم وحديث ، وتعليم . توحد بينهم، وتربط بين شعوبهم، وتقوى من وحدتهم. واللغة التى تربط تلك الدول لغة فصحى، تستخدم فى الكتابة وفى التأليف فى شتى مناحيه وفنونه ... وهى بالإضافة إلى ذلك لها وجود من نوع ما فى الكلام المنطوق، كما يبدو مثلا فى المحاضرات الجامعية الجيدة ، والخطب السياسة الجيدة، وفى الندوات العلمية ذات المستوى اللائق، وفى النشرات والأخبار فى الإذاعة (بوسيلتيها: الراديو والتليفزيون) . وعزز من مساحة الفصحى انتشار القنوات الفضائية ، وتبادل البرامج بينها، ونقل البث المباشر مصحوبا أحيانا بالترجمة الفورية.

٤ـ الناحية العالمية :

تنبه العرب إلى العالم وما يدور فيه من صراعات فى شتى مجالات الحياة ، ودخل العرب - إن طوعا وإن كرها - فى حلبة هذا الصراع، وزاد التفات العالم إلى العرب والعربية وبدأت اللغة العربية تنتشر وتكسب أرضا جديدة ، نتيجة الظروف الاقتصادية التى يعيشها أهلها، وتعامل هؤلاء مع غير الناطقين بالعربية وزيادة الأفواج السياحية إلى البلاد العربية. وزيادة احتكاك تلك الأفواج بمن ينطقون العربية سواء أكانوا أفرادا أم مؤسسات فرض على هؤلاء وأولئك ضرورة معرفة العربية ، واكتسابها من مختلف الدول حتى أصبحت اليوم واحدة من اللغات التى تكتسب كل يوم أرضا جديدة .

وهذه السمات والظواهر التى توافرت للغة العربية هى التى جعلتها تعيش قرابة ألف وستمائة سنة تؤدى مهمتها على نحو حى متحرك، تجاوبت فيه مع الزمن والتطور، واستطاعت أن تجرى مع الحضارات وتلبى مطالبها. وقد عزز ذلك اعتمادها على مصادرها الأصلية من القرآن الكريم وكتب التراث وقواميس اللغة .

ونظرا لأن تلك الفترة التى تعيش فيها الآن تسيطر عليها التقدم المذهل فى العلوم، والتعاقب السريع للاكتشافات والمخترعات التى تطبق فى مختلف قطاعات الصناعة وفى حياة الأفراد والمجتمعات فإن " متطلبات الحضارة حديثة وحاجات العيش قد اقتضت دخول مفردات وأنماط لغوية جديدة ، وبخاصة فيما يسمونه (ألفاظ الحضارة) سواء أكانت مشتقة من اللغة العربية أم مقتبسة من اللغات الأخرى أم المترجمة .

وإذا كان تطور اللغة العربية يزداد سرعة بازدياد انتشارها خارج المنطقة التى نشأت فيها، وبازدياد عدد الناس الذين يتكلمونها وتنوعهم، وإذا كان احتكاكها بلغات أخرى يعرضها لأن تفقد خصائصها الذاتية، أو تتأثر بغيرها - فإن هذا التغير والتطور " يمس طريقة التعبير، والأداء عن المعانى والأفكار واقتباس الصور والأساليب، ولكنه لا يمس تغييرا فى قواعد اللغة وضوابطها، لأن التغيير فى قواعد اللغة وضوابطها يؤثر على فهم التراث العربى ، وعلى فهم مقدسات العقيدة الدينية نفسها . واللغة تكون مقبولة على أنها لغة جيدة ، إذا كانت ملائمة لأهداف المتكلم، ومريحة لكل من المتكلم والسامع .

ثالثا : أهداف تعليم اللغة العربية :

ليس بين المواد الدراسية أصعب من اللغة القومية فى تحديد الغايات المباشرة من تعليمها ؛ لأن مدرس تلك المادة عليه أن يحقق أغراضا عدة يشتد تداخل بعضها فى بعض . وكلها حيوية . فاللغة مهارة وفن وشعور وتعبير ، وفيها تتجمع خلاصة التجارب البشرية للترفيه عن أرواحنا وتثقيف عقولنا .

ولعل صعوبة تحديد الأهداف المباشرة للغة ينبع من جهة أنها كمهارة أو فن يمكن قياسه أو ملاحظته ، أما كونها شعورا وتعبيرا فأمر يصعب إخضاعه لذلك ، ويلاحظ أن أهداف تعليم اللغة العربية وبعض المواد الأخرى تتميز بالعمومية والتجريد والتكرار والغموض، ومع ذلك فإن الأهداف هى نقطة البداية فى العمليات التخطيطية للمنهج الدراسى، وهى وثيقة الصلة بالمحتوى الدارسى وأسلوب تنظيمه ومستواه، كما هى وثيقة الصلة ببقية عناصر المنهج الأخرى من طريقة ووسائل تعليمية .... الخ .

ويتجه تدريس اللغة العربية فى التعليم العام فى مصر - على سبيل المثال - إلى تحقيق عدة أهداف. بعضها يتعلق بمرحلة التعليم الأساسى، والبعض الآخر يتصل بالتعليم الثانوي، وفيما يلى توضيح ذلك :

أولا- مرحلة التعليم الأساسى :

صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، ونصت المادة السادسة عشرة على أن التعليم الأساسى (يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات، والمعارف، والمهارات العملية، والمهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة حتى يمكن عن طريقها لمن يتم مرحلة التعليم الأساسى أن يواصل تعليمه فى مرحلة أعلى، وأن يواجه الحياة بعد تدريب مهنى مكثف ، وذلك من أجل إعداد الفرد لكى يكون مواطنا صالحا فى بيئته ومجتمعه .

ولعل من مهمة المدرسة الابتدائية أن " تعود تلاميذها تدريجيا على تجاوز المصاعب ليس فقط فى العمل البدنى، بل والعقلانى. وكذلك ينبغى أن يدرك الأطفال جوهر العمل الذهنى الذى يكاد ينحصر فى حفز القدرات الذهنية فى التغلغل إلى مختلف الصعاب ، وأدق الأمور ، وتفاصيل الأشياء وتناقضاتها وفهم الوقائع والظواهر. كما ينبغى التأكد على ضرورة التركيز على تنمية أساليب التفكير العلمى، كمكون أساسى من مكونات الثقافة، بالإضافة إلى تنمية التفكير المنطقى. وقد قسمت هذه المرحلة إلى ثلاثة مستويات :

المستوى الأول : ويضم الصفوف الثلاثة الأولى وهى الأول والثانى والثالث .

المستوى الثانى : ويضم الصفوف الثلاثة التالية وهى الرابع والخامس والسادس.

المستوى الثالث : ويضم الصفوف الثلاثة التالية وهى السابع والثامن والتاسع .

ووضعت الخطة الدراسية للغة العربية بحيث تكفل تحقيق أهداف تلك المرحلة وحددت الأهداف بحيث يتضمن الجوانب التالية :

- الجانب المعرفى : ويتضمن الأهداف التى تؤكد على النتائج العقلية المتوقعة من التعليم.
- الجانب المهارى : ويسمى بالنفسحركى: ويتضمن الأهداف التى تؤكد المهارات الحركية العملية والذهنية. وبمعنى آخر ما يتعلق بالأداء. وتتوقف المهارة على التعامل— بفعالية — مع العديد من المواقف.
- الجانب الوجداني : ويتضمن الأهداف التى تؤكد الإحساس والمشاعر الإنسانية النبيلة

أهداف اللغة العربية موزعة على المستويات الثلاثة :

المستوى الأول : الصف الأول والثانى والثالث :

أهداف معرفية :

١ - أن يعرف التلميذ قراءة الكلمات ذات الحرفين أو الثلاثة أحرف.

٢ - أن يعرف التلميذ التمييز بين حروف الكلمات السابقة .

٣ - أن يعرف التلميذ تكوين جملة بسيطة من كلمتين أو ثلاث من الجمل التى عرفها قراءة وكتابة .

٤ - أن يعرف التلميذ رسم الكلمات بعد مشاهدتها .

٥ - أن يستطيع التمييز بين حروف الكلمة التى يتعرف عليها .

٦ - أن يعرف أدوات ضبط الكلمات ويستخدمها فيما يقرأ .

بـ أهدف نفسحركية :

١ - أن يستطيع التلميذ النطق فى القراءة ، أو ترديد الأناشيد بسرعة مناسبة.

٢ - أن يتمكن التلميذ من الإجابة على ما يوجه إليه من أسئلة ، أو يستطيع أن يوجه سؤالا إلى غيره فيما يريد أن يستفهم عنه .

٣ - أن يستطيع كتابة اسمه كتابة واضحة .

٤ - أن يستطيع أن يتابع قصة قصيرة وكتابتها بعد ذلك.

جـ أهداف وجدانية :

١ - أن ينمو فى التلميذ حب قراءة أدب الأطفال.

٢ - أن ينمو لدى التلميذ حب أسرته ومدرسته والحى الذى يعيش فيه .

٣ - أن يكوّن التلميذ فكرا عن بعض قيمنا الاجتماعية .

٢ - المستوى الثانى (الصف : الرابع والخامس و السادس) :

أ- أهداف معرفية :

١ - أن يعرف التلميذ أدوات ضبط الكلمات بدقة (الفتحة — الضمة — الكسرة)

٢ - أن يعرف التلميذ قراءة وكتابة الجملة العربية بكل أنواع كلماتها ملتزما بالضبط الذى أمامه .

٣ - أن يعرف التلميذ الكتابة الواضحة السليمة من الأخطاء الإملائية أو الخطية .

٤ -أن يستطيع استخدام مبادئ قواعد اللغة فيما يقرأ ، أو يتحدث ، أو يكتب .

بـ أهداف نفسحركية :

١ - أن يحسن التلميذ القراءة نطقًا وفهمًا وحوارًا وتلخيصًا .

٢ - أن يعرف التعبير عما يريد ، أو يرد على مناقشات الآخرين فى أداء سليم دقيق .

٣ - أن يستطيع التلميذ فهم ما يلقى عليه من أسئلة غيره ، ويجيب عنها بوضوح .

٤ - أن يستطيع التلميذ أن يحكى قصة سمعها، أو يكمل قصة سمع جزءا منها .

٥ - أن يستطيع التعبير عما فى نفسه فى أداء لغوى سليم : أسئلة ، أو إجابة أو حوارا .

٦ - أن يتمكن التلميذ من كتابة عبارة كاملة بخط النسخ أو الرقعة مميزا بينها تمييزا كاملا.

جـ أهداف وجدانية :

١ - أن ينمو فى التلميذ حب القراءة .

٢ - أن ينمو لدى التلميذ حب الوطن .

٣ - أن يكوّن التلميذ اتجاها سليما عن قيمنا الوطنية .

(٣) المستوى الثالث (الصف السابع والثامن والتاسع)

أ- أهداف معرفية :

١ - أن يعرف التلميذ مفردات و تراكيب و أساليب التعبير الوظيفى .

٢- أن يعرف التلميذ مفردات أو تراكيب أو أساليب التعبير الإبداعى .

٣ - أن يفهم ما يقرأ من مفردات أو تراكيب أو أساليب اللغة العربية .

٤ - أن يعرف الرجوع إلى تراثنا العربى .

٥ - أن يعرف التلميذ القواعد الأساسية فى النحو العربى .

٦ - أن يعرف خصائص الجمال فى أساليب اللغة فيما يقرأ أو يكتب.

٧ - أن يعرف التلميذ قواعد الإملاء .

٨ - أن يعرف التلميذ قواعد الكشف فى بعض معاجم اللغة العربية .

٩ - أن يعرف قواعد رسم الحروف العربية رسما صحيحا .

بـ أهداف نفسحركية :

١ - أن يصبح لدى التلميذ القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والجزئية .

٢ - أن يمارس التلميذ القدرة على التعبير السليم عما يجول بنفسه ، أو يحتاج إليه فى حياته من التعبير الوظيفى أو الإبداعى ، محادثة أو حوارا ، أو شرحا ، أو تعليقا .

٣ - أن يصبح التلميذ قادرا على التعبير السليم عما يعرض عليه من آراء ، وإبداء رأيه مقرونا بحجة ، ومواجهة الناس بما يقولون ، مع الحرص على النطق السليم .

٤ - أن يداوم التلميذ الاتصال بالمعاجم اللغوية وينتفع بها فى إثراء نفسه لغويا .

٥ - أن يصير التلميذ قادرا على الكتابة السليمة إملائيا ، الواضحة خطيا .

٦ - أن يشارك التلميذ من خلال قدراته اللغوية فى الحياة العامة على أساس من الفهم السليم .

جـ - أهداف وجدانية

١ - أن يزداد التلميذ حبًّا فى القراءة بحيث يدفعه ذلك الحب إلى الاتصال بما يناسبه وينفعه من الكتب والمطبوعات وبخاصة فى أوقات فراغه .

٢ - أن يستطيع التلميذ التعرف على مواطن الجمال فى اللغة فيما يقع عليه حسه أو فكره .

٣ - أن يكوّن التلميذ فكرا واضحا عن قيمنا الاجتماعية ويتمرس بها .

ثانيا : مرحلة التعليم الثانوى :

نصت المادة الثانية والعشرون من القانون السابق أن التعليم الثانوى " يهدف إلى إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والجامعى، أو المشاركة فى الحياة العامة ، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية.

وتستقبل المدرسة الثانوية طلابها بعد أن أتموا مرحلة التعليم الأساسى ووصلوا فى نواحى النشاط اللغوى إلى مستويات من النمو اللغوى تعمل المدرسة الثانوية على تجويدها، وتعميقها، وتنميتها بما يلزم للطالب الذى سوف يضطلع بأعباء المواطنة بعد هذه المرحلة أو يواصل دراسته .

وقد وضعت الوزارة مجموعة من الأهداف التى يتوقع أن يصل إليها طالب تلك المرحلة . وهذه الأهداف يمكن عرضها - كما جاءت فى منشورات وزارة التربية والتعليم - وفق ما يلى :

أولا: الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية العامة :

يهدف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية العامة إلى ما يلى :

- التكامل مع المواد الأخرى فى تكوين الطالب ونموه، مع إكسابه القيم والاتجاهات السليمة، وإعداده للحياة العامة، أو لمواصلة التعليم العالى والجامعى .
- تنمية المهارات المتنوعة، والمهارات اللغوية بخاصة بحيث يستطيع الطالب، كسب المعرفة الذاتية، واختيار ما يقرأ ونقده، واتخاذ موقف نحوه، وتوظيف كل ذلك فى المجالات الحيوية التى يمارسها ، وفى المجالات الإبداعية التى يهتم بها .
- وصل طالب تلك المرحلة بتراثه وبالثقافة الإنسانية ، وتمكينه من الانتفاع بكل ما هو أصيل وجديد ، ليعتز بتاريخه ، ويتفاعل مع مجتمعه وعصره .
- تنمية الثروة اللغوية والأسلوبية ، وإقدار الطالب على ممارسته القراءة والاطلاع على دوائر المعارف ليستوفى نموه الذاتى ، وتمكينه من استخدام القواميس والمراجع فيما يدرس أو يقرأ أو يعبر عن مجالات المناقشة والحوار والنقد ، وليواجه الصعوبات اللغوية ، التى يمكن أن تعترضه .
- تمكين الطالب من القدرة على الحكم والاختيار والنقد ، والميل إلى الموضوعية ، والنشاط اللغوى الجماعى لتحقيق ذاته ، والتفاعل مع مجتمعه، وتبنى القيم والاتجاهات القومية .
- تنمية التفكير السليم الدقيق ، القائم على الربط وإدراك العلاقات وفق منهج يتسم بالوضوح والدقة و التنظيم .

ثانيا : الأهداف الخاصة لصفوف تلك المرحلة :

أ – أهداف خاصة : للصف الأول الثانوى

١ - فى المجال المعرفى :

- أن يفهم الطالب الرموز اللغوية ، وما تؤديه من أفكار، أكثر مما كان يفهمه بالمرحلة السابقة، ويعرف الأفكار العامة و الجزئية ويزيد من ثروته اللغوية التى ينبغى أن تزيد على ألفى كلمة .
- أن يفهم الغرض الأساسى للكاتب أو المتحدث ، ويفهم الأسئلة التى تناقش الغرض والأفكار .

- أن يستطيع الطالب فهم ما يصعب عليه باستخدام المعجم الوجيز أو الوسيط ويفهم المعنى المراد فى سياقه .
- أن يفهم الطالب ما يسمعه أو يقرؤه بسرعة مناسبة ويدرك العلاقات بين الجمل والتراكيب ويدرك الغرض من خلالها .
- أن يفهم الطالب نصوص التراث فى ضوء محصوله اللغوى ومستواه ويستعيد المعنى الذى عرفه إذا صادفته معان أخرى مناسبة .
- أن يعرف من القواعد الأساسية فى النحو والبلاغة، ما يمكنه من استيعاب مقرراته وإدراك السلامة فى الأسلوب الذى يقرؤه أو يسمعه .
- أن يدرك الطالب من خصائص التراكيب ما يمكنه من معرفة المعنى الأصلى والمعنى المجازى و المعنى المراد .
- أن يعرف الطالب قواعد الكتابة والخط ، ويدرك الخطأ إذا نبه إليه .

٢ - فى المجال المهارى :

- أن يختار الطالب الرموز التى يريد أن يعبر بها ، ويربط بينهما فى حدود محصوله اللغوى.
- أن يعبر تعبيرا شفويا وكتابيا : يتسم بالوضوح والترابط ، ويستوفى عناصر الموضوع فى حدود خبرته ومعلوماته .
- أن يقرأ الطالب قراءة سليمة معبرة ، مع مراعاة الوقف الصحيح وتمثل المعنى ، والتفاعل مع ما يقرأ ، وإحسان اختياره .
- أن يلقى خبراً إذاعياً إلقاءً سليماً ، كما يستطيع أن يوجه أسئلة واضحة سليمة إلى غيره ، مع قدرة ملحوظة على المناقشة والحوار .
- أن يستخدم القواعد النحوية استخداما صحيحا ، ويطبقها فى تعبيره : الوظيفى والإبداعى .
- أن يقرأ قراءة تقويمية أي يبدى رأيه فيما يقرأ ويقومه ، ويستطيع إعادة تنظيمه.
- يستخدم المعجم الوجيز والوسيط والمراجع ، ويستطيع أن يتغلب على الصعوبات الفكرية والأسلوبية منها .

- أن يمارس أنواعا من النشاط اللغوى ، ويسهم فى نشاط الجماعات الأدبية وفق ميوله ورغباته .

- أن يعبر تعبيرا وظيفيا هادفا وسليما وفيه شيء من الموضوعية (بموضوعية ودقة) كما يعبر تعبيرا جماليا عن تجاربه واهتماماته .

٣ - فى المجال الوجداني :

- أن يمارس القراءة الخاطفة والتصفح والتعليق والتفسير لما يقرأ .

- أن يسجل حديثا أو مناقشة بإيجاز ، ويستطيع تلخيصه للسامعين.كما يميل إلى استماع التسجيلات ويتكيف مع مضمونها ، ويستعين بها على ممارسة نشاطه اللغوى .

- أن يعد معلومات محددة لتكوين بحث أو مقال .

- أن يعبر عما يقرأ وينظم عناصر المقروء ، ويضيف إليها أسئلة متدرجة حول الموضوع بحيث يسمح الموضوع بالإجابة عنها.

- أن يعبر الطالب عن فاعلية النص الأدبى بإيضاح بعض العوامل المؤثرة وارتباطه بعصره وقائله ومدى ما يحمل من قيم ومبادئ .

ب ـ الأهداف الخاصة ، للصف الثانى الثانوى .

١ - فى المجال المعرفى :

- تزداد معرفة الطالب بالرموز ، وما تؤديه من أفكار عن الصف الأول ويمكنه أن يعرف — إلى جانب الأفكار الكلية والجزئية — مدى الترابط بينهما ، وهدف الكاتب منها .

- تزداد ثروته اللغوية لتتعدى ٢٥٠٠ كلمة كما يفهم مختلف الأساليب المستمدة منها.

- يفهم أسئلة المناقشة ، ويربط بينهما ، وبين ما فهمه من الموضوع .

- يفهم ما فى النص أفكار ، ويدرك قيمتها ، كما يفهم ما وراء السطور من معان ثانوية .

- يعرف كيف يستخدم القاموس لفهم ما يصعب عليه .

- يفهم نصوص التراث المتميزة بجلائه الفكرى الأكثر دقة .
- يعرف القواعد الأساسية فى النحو والبلاغة التى تكمل ما درس بالصف الأول بما يمكنه من استيعاب مقرراته وإدراك مواطن السلامة ، والخطأ إذا نبه إليه .
- يدرك من أساليب اللغة ما يمكنه من اختيار نصوص وموضوعات تغذى فكره ، وتزيد من محصوله اللغوى .
- يتقن قواعد الكتابة والترقيم وقواعد القراءة الصحيحة .
- يعرف الصلة الواضحة بين النص وصاحبه ، كما يعرف خصائص النص ويدرك مميزاته .
- يعرف الاتجاه أو المدرسة التى يعبر عنها الكاتب أو ينتمى إليها .

٢ - فى المجال المهارى :

- يستخدم الرموز فى تعبيره استخداما صحيحا ، ويربط بين الجمل والتعبير كما يمارس التعبير الشفوى والكتابى ممارسة واضحة ويحيط بعناصر الموضوع ، كما يستطيع تنظيم أفكاره للوصول إلى غرضه .
- يحسن اختيار ما يقرأ ، ويستطيع عرضه .
- يحسن اختيار ما يقرأ ، ويستطيع توجيه أسئلة سليمة فى الإذاعة حول موضوع يهم التلاميذ ، ويجيب عنها .
- يتقن استخدام القواعد التى درسها فى النحو والبلاغة ، كما يستطيع التعبير عنها فى نصوص أدبيه .
- يستخدم المعاجم والمراجع ، ويستطيع تكوين بحث معتمدا عليها وعلى كتب المعرفة المتخصصة .
- يتقن التعبير الوظيفى والإبداعى فى حدود قدراته ومستواه واهتماماته الأدبية.
- يمارس أنواعا من النشاط اللغوى يظهر فيه شخصيته — ويستطيع توظيف هذا النشاط اللغوى فى النشاط الاجتماعى كحفلات للخريجين أو الدعوة لنشاط خيرى.
- يتقن القراءة الخاطفة والتعليق والتصفح .
- يتقن التلخيص لما يقرأ وإبداء الرأى فيه .
- يتقن كتابة العمود الصحفى .

- يكتب فكرة مركزة ووافية حول موضوع نقد اجتماعى.
- فى المجال الوجدانى :
- يتضح حبه وميله للنشاط الأدبى ويعتز بجماعته ، ويهمه شهرتها وعملها.
- يميل بوضوح إلى القراءة الذاتية ويرسم طريقا لنفسه فى اختيار كتبه التى تشبع رغبته .
- يعتز بإنتاجه وبرأى المدرسين فيه .
- يحب الكُتّاب والشعراء الذين يقرأ لهم ويعتز بإنتاجهم ، ويحاول أن ينهج نهجهم .
- يهتم بالتعبير الذى يؤثر فى غيره ، أو يظهر شخصيته .
- يعتز بمواهبه، ويميل إلى تقدير زملائه لهذه المواهب، ويسهم بها فى جماعته.
- يهتم بمظاهر الجمال ويستمتع به ولاسيما إذا اقترن الجمال بالمبادئ والمثل القومية .
- يغار على لغته ، ويحب تراثه، ويعتز به ، كما يعتز بانتمائه إلى الأمة العربية التى توحد بين شعوبها هذه اللغة وهذا التراث .

جـ الأهداف الخاصة للصف الثالث الثانوى :

١ - فى المجال المعرفى :

- يجيد معرفة الرموز اللغوية وما تحتوى عليه مضامين فكريه ويعرف الأفكار الرئيسية والجزئية ومدى الترابط بينهما ، ويعرف هدف القائل أو الكاتب أو يتنبأ به .
- تزداد ثروته اللغوية حتى تتعدى ٣٠٠٠ كلمة . كما يعرف العلاقات بين الجمل والتراكيب .
- يجيد فهم أسئلة المناقشة ويعرف الإجابة عنها ومواطن تلك الإجابة فى الموضوع الذى تدور حوله .
- يفهم نصوصا ممتازة من التراث ، ويعرف خصائصها والفروق بينها وبين نصوص أخرى فى موضوعها .
- يعرف القواعد الأساسية فى النحو والبلاغة ، كما يعرف مواطن الصحة والخطأ فيها من سياق ما يقرأ .
- يدرك من أساليب اللغة ما يمكنه من اختيار نصوص وموضوعات تغذى فكره ، وتزيد محصوله اللغوى .

- يتقن قواعد الكتابة والترقيم ويعرف أسس القراءة الصحيحة .
- يدرك ما بين النص وصاحبه من صلات ،كما يدرك العوامل التى تؤثر فى النص ويعرف العلاقات والتراكيب والخصائص التى تميزها .
- يعرف اتجاه الكاتب ، والمدرسة الأدبية التى ينتمى إليها ، كما يدرك ما يمتاز به شاعر أو كاتب ينتمى إلى مدرسة معينة من بين أفراد مدرسته .

٢ - فى المجال المهارى :

- يتقن استخدام الرموز اللغوية، ويربط الجمل والتعبير على أساس علاقات لغوية سليمة ، ويستخدم ذلك فى تعبيره الشفوى والكتابى، مع تنظيم لأفكاره التى توضح هدفه وغرضه الأساسى .
- يتقن القراءة الصامتة بسرعة ومهارة، ويمتلك القدرة على التصفح، والتقاط الأفكار، والتنبؤ بغرض الكاتب النهائى .
- يتقن القراءة الجهرية مع تطبيق سليم لقواعدها وأصولها، وضبط سليم، وإخراج الحروف من مخارجها، ومراعاة الوقف وتمثيل المعنى، وحسن التعبير عنه ، وإثارة مناقشة حوله .
- يحسن اختيار ما يقرأ، ويتبنى اتجاهات معينة يظهر فيها ميله ورغبته .
- يحسن إعداد الخبر الإذاعى وإلقاءه ، أو توجيه الأسئلة فى الإذاعة والإجابة عنها.
- يتقن استخدام القواعد الأساسية فى النحو والبلاغة ، كما يمكنه تحديد مواطن الصواب والخطأ فى التعبير من خلال ما يتقنه من استخدام القواعد .
- يستخدم المعاجم ودوائر المعارف بمهارة فى تذليل الصعوبات التى تصادفه كما يمكنه استخدامها فى كتابه مقال أو بحث .
- يستطيع كتابة العمود الصحفى ، وإبراز الفكرة حول نقد اجتماعى أو ظاهرة يهتم بها مجتمعه .

٣ - فى المجال الوجدانى :

- يميل بوضوح إلى القراءة الذاتية ويختار الكتب والدواوين التى تشبع ميوله ووجدانه.
- يحب الكُتّاب الذين يقرأ لهم ويعتز بإنتاجهم .

- يهتم بالتعبير الذى يؤثر فى غيره أو يظهر شخصيته .

- يعتز بميوله وإنتاجه ، ويميل إلى من يشترك معه فى هذه الميول الأدبية .

- يهتم بآراء المدرسين والزملاء فى إنتاجه ويزيده حسن الرأى تقدما وتعلقا بالإنتاج.

- يهتم بمظاهر الجمال فى الحياة والسلوك والكلام ، ولا سيما إذا كانت تتصل بالمثل القويمة .

- يعتز بلغته العربية وبتراثها، ويهمه إبراز دور الثقافة العربية والإسلامية فى الحضارة والفكر ، كما يعتز بالأمة العربية التى توجد بين شعوبها هذه اللغة .

رابعاً : بعض المفاهيم المتصلة بتدريس اللغة العربية

يتطلب التعليم التنشيط اللغوى للتلميذ ، ووضوح المفاهيم لديه ، انطلاقا من أساسيتين رئيسيتين هما :

١ - أهمية اللغة فى تنظيم العمليات المعرفية المعقدة .

٢ - ضرورة الاعتماد على اللغة كمبدأ من مبادئ التدريس .

واللغة الصحيحة والواضحة مدخل من أهم مداخل الفهم . وإذا كان الفهم عبارة عن عملية عقلية ومعرفية تهدف إلى معرفة الارتباطات والعلاقات بين الموضوعات المختلفة -فإن المفاهيم تتكون عن طريق المقارنة والتمييز والتحليل والترتيب والتوزيع والتجميع والتصنيف للموضوعات المختلفة . ويجب اكتساب المفاهيم كلما أتيحت الفرصة عن طريق الممارسة العملية ، وعن طريق أشخاص أو أشياء متنافسة ، سواء أكانت هذه المفاهيم حسية (وهى أساس المفاهيم المجردة) أو مفاهيم مجردة أو أكثر تعقيداً . وتثبت المفاهيم مداها ودقتها، عند استخدامها فى الواقع.

ويتم اكتساب المفاهيم فى أثناء عملية التدريس، أو عن طريق تعميم بعض المفاهيم الحسية، واكتسابها بحيث تصبح متنوعة؛ حتى يمكن اكتشاف علاقات جديدة. وتكوين المفهوم وظيفة أساسية، لكل درس يهدف إلى تعلم التفكير، كما أن المفاهيم هى التى تحدد نوع حل المشكلة .

والفائدة التربوية من تحديد معنى اللفظ وتوضيحه، أن اللفظ لا يستعمل إلا فيما وضع له، ولا يدل على المعنى الواحد إلا بلفظ واحد باستثناء المجاز، والمشترك اللفظى،

وغيرهما وفى ذلك تيسير لعمل المعلمين والمتعلمين معا. والتجربة تؤكد أن التلاميذ الذين يقرؤون النصوص ، دون شرح ألفاظها يضيعون وقتا طويلا فى فهم ما يقرؤون دون بلوغ الغاية المرجوة .

ويمكن تصنيف هذه المفاهيم إلى أكاديمية ، وأخرى ثقافية ، وثالثة تربوية - مع العلم بأن معنى المفهوم هو : مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلى - وفيما يلى بيان لذلك .

ولعلَّ أول ما يجب أن نبدأ به لفظ الجلالة " الله " علم دال على الإله الحق ، دلالة جامعة لمعانى الأسماء الحسنى . وأصله إله دخلت عليه (أل) ثم حذفت همزته أدغمت اللامان . وهو اسم الذات واجب الوجود ، والمستحق لجميع المحامد.

أولاً : مفاهيم أكاديمية :

اعتمادا على خبرة المؤلف فى تدريس اللغة العربية — تم اختيار المفاهيم التالية :

١ - أدوات الربط :

هى مجموعة من الأدوات التى ترد لربط الجمل بعضها ببعض. ولكل أداة معناها الخاص بها ، ومواضع استخدامها. فهناك أدوات للربط بين الجمل ، وهى حروف العطف . وهذه الحروف لها خصائصها وأهميتها ؛ حيث تمكن التلميذ من تأليف الكلام تأليفا يغلب عليه طابع التسلسل والانسجام . وهناك أدوات للربط بين الكلمات ، وهى حروف الجر ، وهى حروف تربط بين الكلمات ؛ لتفيد المعنى المقصود من الكلمة ، سواء أكان تحديدا للزمان أو المكان أو لغاية .وقد أحصى " مجاور" أربعين أداة فى اللغة العربية .

٢ - الأسلوب :

هو المعنى المصوغ فى ألفاظ مؤلفة ، على صورة تكون أقرب لنيل الغرض المقصود من الكلام ، وأفعل فى نفوس سامعيه . وهو مرآة العقل والخلق والمزاج ، وطرق التفكير والتخيل ، سواء أكان قويا أم ضعيفا ، مستقيما أم مضطربا ، جميلا أم قبيحا ؛ لأن مصدر ذلك هو الكاتب .

٣ - الشكل :

فى الأصل هيئة الشكل وصورته . وهو " الشىء كلما بدل شكله ، بدلت فيه الأبعاد المحدودة " .

٤ - المضمون :

مضمون الشيء : محتواه ، ومضمون الكتاب : مادته ، ومضمون الكلام : فحواه وما يفهم منه. ويطلق على كل ما هو محمل على اللفظ من قيم وآداب ، وحقائق، ومعلومات .... الخ.

٥ - الجملة :

عبارة عن كلمات موضوعة على نسق نحوى أو بلاغى ، تؤدى معنى مستقلا ، أو أقل قدر من الكلام ، يعطى السامع معنى مستقلا بنفسه ، سواء تركب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر . وهذه الجملة إما :

- أصلية : وهى التى تقتصر على ركنى الإسناد ، أي على مبتدأ وخبر ، أو ما يقوم مقام الخبر ، أو يقتصر على الفعل مع فاعله ، أو ما ينوب عن الفعل.
- صغرى : وهى الجملة الاسمية أو الفعلية ، إذا وقعت أحدهما خبرا .
- كبرى : وهى ما تتركب من مبتدأ وخبره جملة اسمية أو فعلية مثل : الزهور رائحتها طيبة والزهر كانت رائحته طيبة .
- مركبة : وهى التى فيها علاقة تأكيد بالقسم ، أو الشرط ، أو ما فى معناه :
- توقيتية مكانية : تظلم المدينة عندما ينقطع التيار الكهربى .
- نمائية : يناضل الشعب حتى ينال حقوقه .
- استدراك : الانفجارات بعيدة لكن أصواتها مزعجة .
- مصاحبة : لم يصل القطار فى موعده مع أنه أسرع .

٦ - الكلام :

هو المفيد بالقصد ، أي ما دلَّ على معنى يحس السكوت عليه . فكل ما ليس مفيدا ليس بكلام . وينطبق ذلك على جملة الشرط ،وجملة الجواب ، وجملة الصلة .

٧ - المعنى :

ما يدور فى الذهن عن عمليات عقلية . أو هو الصورة الذهنية من حيث وضع بإزائها اللفظ . ومرادفها الفكرة .

٨ - الفقرة :

مجموعة من الجمل المترابطة فيما بينها ، ترابطا مسلسلا ، تستغرق فكرة من الأفكار ، أو معنى من المعانى . والجملة الأولى فى الفقرة هى الجملة الأساسية ، والجمل الأخرى تنظم الفكرة الأساسية وتدعمها ، بحيث تكون كل جملة مقدمة لما بعدها، ونتيجة لما قبلها، وشروطها : الوحدة - الترتيب - الترابط المنطقى .

٩ - البرقية :

رسالة قصيرة توجه إلى الفرد أو مجموعة من الأفراد فى مناسبة ، أو ظرف طارئ لنقل خبر ، أو طلب الحضور ، أو للشكوى ، أو التضرر من مواقف الفرح ، أو الحزن .

١٠ - الرسائل الديوانية :

هى ما تصدر عن إدارة الحكومة، ودواوينها إلى الأفراد والهيئات والمؤسسات والشركات، أو بين الدول وبعضها .

١١ - الرسائل الإخوانية :

تلك التى يتبادلها الأفراد بعضهم بعضا، فى المناسبات المختلفة ؛ للتهنئة، أو التعزية، أو الشكر أو الشوق، أو الاعتذار، وغير ذلك مما يكون صدى لمشاعر أصحابها وعواطفهم، وهى تبدى آراءهم وعاداتهم وأخلاقهم، وأحوال الأمة التى يعيشون بها، كما أنها أكثر أنواع النشاط الكتابى شيوعا ؛ فهى عمل شخصى له دوافعه الذاتية .

١٢ - التلخيص :

إبراز النص الأصلى فى عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المكتوب . وهو يختلف عن النقل لأنه يصاغ بلغة الملخص ، لا بلغة الكاتب.

١٣ - التقرير :

عرض للحقائق الخاصة بموضوع معين عرضا تحليليا بلغة مسلسلة بسيطة، مع بيان الاقتراحات التى تتفق والنتائج التى تم التوصل إليها بالبحث والتحليل. أو أنه عرض لفظى، يكون مكتوبا غالبا ، وشفهيا أحيانا لظروف أو أحداث تسود المؤسسة .

١٤ - الارتجال :

هو أن يتكلم المتكلم كلاما من غير إعداد سابق ، أو أن يبتدئ به من غير سبق فكر وروية . وأكثر ما يستعمل ذلك فى نظم الشعر ، وإنشاء الخطب ، كما كانت العرب تفعل ذلك فى الأيام القديمة . وهو مظهر من مظاهر الفخر، والقدرة عليه يعد من الأمور المميزة.

١٥ - الاختصار والاقتصار :

الاختصار فى اللغة إيجاز الكلام بحذف شىء فيه . فإن لم يكن حذف فهو اقتصار . وقيل الاختصار : قلة اللفظ والمعنى ، وقيل : إنه مختصر اللفظ . وقيل: الحذف لدليل . وقيل : قلة الألفاظ وكثرة المعانى ، والاقتصار عكسه . الاختصار فى اصطلاح الكتاب : حذف بعض أحرف الكلمة طلبا لتوفير الوقت والمكان . وهو جار فى كل اللغات المكتوبة . وأكثر ما يقع فيما كثر استعماله ، وألف من الكلام . ومنه : هـ :الهجرية . أ. هـ : انتهى . الخ : إلى أخره .

١٦ - الإخلال :

عند أهل المعانى أن يكون اللفظ ناقصا عن أداء أصل المراد ، غير واف ببيانه كقول الحارث بن حلّزة اليشكرى :

عشْ بالجدودِ فما يضرُّ	**الجهل ما أوتيت جدا**
والعيشُ خيرٌ فى ظلال	**الجهلِ ممن عاش كدا**

وروى فى ظلال الجهل الحمق . فإن مراده : إن العيش الناعم فى ظلال الجهل خير من العيش الشاق فى ظل العقل . إلا أن اللفظ غير واف بذلك . وقيل: هو من قبيل الإيجاز المكروه .

١٧ - الإعلانات واللافتات والنشرات :

- الإعلانات: نشاط اتصالى يستهدف بصورة عامة، الإقناع، أي تغيير اتجاهات الجماهير وآرائها نحو سلع، أو شركات، أو خدمات، أو أشخاص، أو أفكار معينة وتشكيل سلوك الجماهير نحوها .
- اللافتات : عبارة عن لوحات كبيرة مكتوب عليها عبارات ورسوم واضحة ومؤثرة .
- النشرات :الكتاب الدورى ، أو غير الدورى ، الذى يوجهه رئيس عمل ما إلى مرؤسيه ، بقصد إحاطتهم علما ببعض التوجيهات ، أو التعليمات والأوامر ، أو بقصد بيان واقعة مخالفة ، وما اتخذ بشأنها من إجراءات ؛ ليكون رادعا للآخرين ، أو لمجرد إحاطتهم بأخبار المؤسسة التى يعملون بها. وغالبا ما تمرُّ النشرة على أفراد المؤسسة للاطلاع ، والتوقيع بالعلم .

١٨ – الأصالة :

هى الأفكار والعواطف الصادرة حقا عن صاحبها . فكل من كان تفكيره صدى للبيئة ، أو للرأى العام، وكلامه غير صادر عن ذاته، وغير متصل بالواقع - لا يكون إنساناً أصيلا ، أو هى القدرة على سرعة إنتاج أفكار ، استوفت شروطاً معينة فى موقف معين، كأن تكون أفكارا نادرة، أو ذات ارتباطات غير مباشرة، وبعيدة عن الموقف المثير .

١٩ - الاستنتاج :

- هو استخراج النتائج من المقدمات، بمعنى لزوم النتيجة عن المقدمات اضطراريا، سواء أكان الاستنتاج صوريا كالقياس، أو تحليليا أو تركيبيا كالبرهان الرياضى. فإذا أنكرنا النتيجة بعد التسليم بالمبادئ، وقعنا فى التناقض .
- والفرق بين الاستنتاج والقياس أن القياس هو انتقال من العام إلى الخاص ، أما الاستنتاج فهو انتقال من الخاص إلى العام . ومن هنا يقول ديكارت : القياس المنطقى عقيم ، أما الاستنتاج الرياضى فمنتج .

٢٠ - السياق :

سياق الكلام أسلوبه ومجراه . نقول وقعت هذه العبارة فى سياق الكلام ، أي جاءت متفقة مع مجمل النص . وللتقيد بسياق الكلام فى تفسير النصوص فائدة منهجية ؛ لأن معنى العبارة يختلف باختلاف مجرى الكلام . فإذا شئت أن تفسر عبارة من النص ، وجب عليك أن تفسرها بحسب موقعها فى سياق ذلك النص .

٢١ - التضاد :

هو التباين والتقابل التام . وضد الشىء خلافه . فالسواد ضد البياض والموت ضد الحياة . والليل ضد النهار . فإذا جاء هذا ذهب ذاك ؛ لذلك قيل : إن الضدين لا يجتمعان فى شىء واحد من جهة واحدة ، لكن يرتفعان ، أما النقيضان فلا يجتمعان ولا يرتفعان . فهما اللذان لا يمكن تحقق أحدهما دون انتفاء الآخر ، كالإنسان و اللا إنسان.

٢٢ - التجريد :

من معانيه: تجريد اللفظ الدال على المعنى عن بعض معناه، ومن معانيه: مخاطبة الإنسان نفسه، بحيث ينتزع من نفسه شخصا آخر، مماثلا له فى صفة، أو حالة فيخاطبه.

والمقصود بالتجريد: جملة المبالغة فى كون الشىء موصوفا بصفة، وبلوغه النهاية فيها، بأن ينتزع من شىء آخر موصوف بتلك الصفة .

٢٣ - الموضوعية :

وصف لما هو موضوعى . وهى بوجه خاص: مسلك الذهن الذى يرى الأشياء على ما هى عليه . فلا يشوهها بنظرة ضيقه ، أو بتحيز خاص .

٢٤ - محاضر الجلسات والاجتماعات :

هى التسجيل الكتابى لما تم مناقشته من أسئلة مطروحة، وأهم النتائج والحلول والمقترحات، التى تم التوصل إليها فى الجلسة، أو الاجتماع. أما مشتملات محضر الجلسة فهى: مكان الاجتماع وزمانه باليوم والساعة وصحة الاجتماع توافر العدد القانونى جدول الأعمال، المسائل التى بحثت، النقاش بصددكل موضوع، نص القرار، وقت انتهاء الاجتماع، والموعد التالى .

٢٥ - السفسطة :

هى عند الفلاسفة الحكمة المموهة. وعند المناطقة: القياس المركب من الوهميات . والغرض منه: تغليط الخصم وإسكاته. والسفسطة قياس ظاهره الحق وباطنه الباطل . ويقصد به خداع الآخرين أو خداع النفس .

ثانياً : مفاهيم ثقافية :

١ - البرجوازية :

هى الطبقة التى تملك وسائل الإنتاج . وهى متوسطة بين طبقة النبلاء وطبقة الشعب . ويتميز أفرادها عن غيرهم بثقافتهم ودخلهم، وممارستهم لإحدى المهن الحرة .

٢ - التقنى :

يطلق التقنى من جهة ما ، على أنه صفة لكل كيفية فنية ، أو عملية، أو صناعية تمكن من إتقان العمل وإحكامه . مثال ذلك قولنا : إن التربية التقنية هى التى تمكن المرء من إحكام عمله . والتقنى بهذا المعنى مرادف للعملى ، وهى صفة للمهارة الحاصلة بمزاولة العمل ، كقيادة السيارات ، أو خياطة الألبسة ، أو الكتابة على الآلة ، ونحوها مما يتوقف حصوله على المزاولة والممارسة .

٣ - التكنولوجيا :

علم التقنيات . وهو يدرس الطرق التقنية من جهة ما هى مشتملة على مبادئ عامة، أو من جهة ما هى متناسبة مع تطور الحضارة .

٤ - الحضارة :

هى جملة من مظاهر التقدم الأدبى والفنى والعملى والتقنى ، التى تنتقل من جيل إلى جيل فى مجتمع واحد ، أو عدة مجتمعات متشابهة . أو هى ما يكتسب من الأخلاق الحميدة .

٥ - الديمقراطية :

نظام سياسى تكون فيه السيادة لجميع المواطنين ، لا لفرد ، ولا لطبقة اجتماعية منهم . ولهذا النظام ثلاثة أركان :

أ - سيادة الشعب.

ب - المساواة والعدل.

جـ - الحرية الفردية والكرامة الإنسانية .

٦ - الشيوعية :

نظام سياسى واقتصادى يقوم على إشاعة الملكية ، وتحقيق العدالة الاجتماعية . أما الشيوعية الماركسية ، أو الشيوعية العلمية فهى المذهب الذى يلغى الميراث والملكية العقارية الفردية ، ويؤمم وسائل النقل ، ووسائل الإنتاج ، ويزيل الطبقات الاجتماعية و يوفر لأفراد الشعب جميع الخدمات ويجعل كل شىء فى المجتمع ملكا للعمال والفلاحين.

٧ - العولمة :

فيها آراء متعددة : منها العولمة : غطاء قانونى يجيز لأمريكا خاصة والغرب عامة اكتساح العالم .العولمة : جريمة أو مؤامرة تقضى على الخصوصية التى تميز الشعب . وهى أولا وأخيراً قدر مفروض على المغلوب لمصلحة الغالبين . العولمة : تجعل الغرب هو المركز، وتجعل الإنسان الأبيض هو صاحب المشروع الحضارى الوحيد ، الجدير بالاحترام والبقاء.

٨ - الاشتراكية :

مذهب اجتماعى مضاد للمذهب الفردى الذى يعلق حياة الفرد بحياة المجتمع ولها مذاهب كثيرة .

٩ - البراجماتية :

مذهب فلسفى يقر أن العقل لا يبلغ غايته ، إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل والإنتاج. فالفكرة الصحيحة هى الفكرة الناجحة ، أي الفكرة التى تحققها التجربة . فكل ما يتحقق بالفعل فهو حق ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية .

١٠ - الحرية :

هى حالة يكون الإنسان فيها قادراً على فعل شيء أو تركه ، بحسب إرادته واختياره . وهى ليست مطلقة فى أي مجتمع ، بل هى مقيدة بقيم المجتمع الذى ينتمى إليه من حيث العقيدة والآداب والمعايير الأخلاقية.

١١ - الدنيا :

ما حواه الليل والنهار ، وأظلته السماء ، وأقلته الأرض . وقيل: الدنيا : ما شغلك عن الله . وقال (صلى الله عليه وسلم): "الدنيا دار من لا دار له ، ومال من لا مال له ، ولها يجمع من لا عقل له" . وقيل : كل مالك فيه حظ قبل الموت فهو دنياك ، إلا ما يبقى معك بعد الموت .

١٢ - التصوف :

قيل: هو الخروج من كل خلق دنئ ، والدخول فى كل خلق رفيع. وقيل : هو كمال الإنسان بالإسلام والإيمان والإحسان . وقيل: إرسال النفس مع الله على ما يريده .

ثالثاً: مفاهيم تربوية

١ - الطريقة الشفهية : ORAL METHOD

أ - طريقة لتعليم القراءة ، تقوم على استجابة المتعلم شفويا ، للكلمة المكتوبة ، وذلك للكشف عن قدرته على تعرف الكلمات ونطقها .

ب - طريقة لتنمية القدرة على القراءة الشفوية

جـ - طريقة لتعليم الصم ، باستخدام الكلمات المنطوقة ، وملاحظة حركات الشفاه.

٢ - تنظيم بالوحدة ORGANISATION UNIT

أ - فى الإدارة المدرسية : تقسيم الإدارة المدرسية إلى وحدات يتولى فى كل منها إطار المسئولية الجماعية ، تحت إشراف المسئول الأول عن المدرسة .

ب - فى المناهج : تقسيم منهج الدراسة إلى وحدات ، يبين فى كل منها الأهداف والأنشطة والخبرات والمهارات التى يرجى تحقيقها .

٣ - الحماية المفرطة : OVER PROTECTION

المغالاة فى رعاية فرد ما ، بحيث يحول بينه وبين المخاطرة ، واكتساب الخبرات التى تؤدى إلى نمو الشخصية السوية.

٤ - طريقة التجزئة : PART METHOD

طريقة للتدريس تقوم على أساس تحليل النشاط التعليمى للمنهج إلى أجزاء يتم التدريب على كل جزء منها ، حتى يصل التلاميذ إلى إتقان المهارات الخاصة بهذا الجزء ، ويتم الربط بين هذه المهارات الجزئية ؛ لتحقيق الأهداف النهائية للمنهج .

٥ - مشاركة التلاميذ : PUPIL PARTICIPATION

مبدأ تربوى يدعو إلى ضرورة مشاركة التلاميذ فى جميع أوجه النشاط المدرس .

٦ - جماعة الأقران : PEER GROUP

جماعة يتقارن أفرادها فى مستوى النمو ، والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

٧ - حصة المحادثة : CONVERSATION PERIOD

درس يتاح فيه للتلاميذ تبادل الآراء ، فى حرية وتلقائية ، وذلك لتنمية قدراتهم اللغوية ، وتدريبهم على التعبير اللغوى فى جماعة .

٨ - حصة تقويم : EVALUATION PERIOD

مدة قصيرة ، تتخلل نشاطاً مدرسياً ، أو تليه ؛ لتتيح الفرصة للتلاميذ لتقييم درجة إنجازهم فى ضوء الأهداف المرجوة من النشاط .

٩ - حصة القراءة الحرة : FREE-READING PERIOD

حصة يقوم فيها التلاميذ بالقراءة الحرة داخل الفصل ، أو مكتبة المدرسة.

١٠ - حصة المكتبة : LIBRARY PERIOD

حصة يقضيها التلاميذ فى مكتبة المدرسة للقراءة ، وتعرف كيفية استخدامها .

١١ - القدرات الذهنية POWERS, INTELLECTUAL

العمليات العقلية المختلفة التى يتضمنها الذكاء ، كالتجريد والتعميم والاستنتاج والتذكر والتخيل ... الخ .

١٢ - طريقة المشكلة : PROBLEM METHOD

طريقة تعليم يتم فيها استثارة المتعلم ، بوضعه فى مواجهة تحديات ، تتطلب الحل .

١٣ - طريقة حل المشكلة PROBLEM – SOLVING METHOD

طريقة تضمن تحديد المشكلة ، وصياغة فروض لحلها ، واختبار الفروض قبل قبولها .

١٤ - برنامج قراءة متوازن BALLANCED READING BROGRAM

برنامج يهتم بالقرارات اللازمة للمنهج ، كما يهتم أيضا بالجوانب العلاجية والتدريجية دون إيثار جانب منها على الجانب الآخر .

١٥ - برنامج بلا رسوب NO FAILURE PROGRAM

برنامج تعليمى لا يقسم التلاميذ فيه على أساس النجاح والرسوب ، وإنما على أساس تقدير يبين مدى تقدمهم . ويستخدم المعلم فى ذلك الاختبارات التشخيصية والتنبؤية .

١٦ - مبدأ نشاط التلميذ: PRIMCIPLES OF PUPIL ACTIVITY

مبدأ مؤداه أن الأطفال يكونون أكثر استعداد للتعلم ، والاحتفاظ بما تعلموه لمدة أطول، إذا اتفقت مادة التعلم مع ميولهم ، إذا تم التعلم عن طريق التناول والتجريب والمشاركة .

١٧ - كتاب قراءة مدرس ABOOK OF SCHOOL READING

كتاب قراءة يشمل موضوعات متصلة بالمواد الدراسية ، التى يدرسها التلميذ بالمدرسة وغيرها ؛ لتنمية مهارات القراءة الأساسية .

١٨ - كتاب قراءة إضافى ,SUPPLEMENTARY READER

كتاب قراءة بجانب كتاب القراءة المدرسى ، ويتيح للتلاميذ خبرة إضافية ، ومرانة أكثر فى القراءة .

١٩ — الاستعداد READINESS

القدرة والرغبة على ممارسة نشاط تعليمى معين . ويتوقف ذلك على مستوى نضج المتعلم ، وخبراته الماضية ، وتكوينه العقلى والعاطفى .

٢٠ — اختبار الاستعداد READINESS TEST

اختبار لقياس استعداد التلميذ للدراسة ، أو مهنة معينة .

٢١ - الإنجاز فى القراءة READING ACHIEVEMENT

المستوى الذى يصل إلية التلميذ فى إتقان إحدى مهارات القراءة ، ويتم قياسها باختبارات معينة .

٢٢ - قراءة تقويمية EVALUATION READING

برنامج قراءة يضعه مدرس الفصل للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة فى القراءة .

٢٣ - العجز فى القراءة READING DISABILITY

قصور جزئى ، أو كلى فى القدرة نتيجة أسباب عضوية ، أو عقلية .

٢٤ - قراءة حرة FREE READING

قراءة يقوم بها التلميذ ، بمحض اختياره ، خارج وقت الدراسة .

٢٥ - قراءة فردية INDIVIDUALIZED READING

مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فى تعلم القراءة ، بتوفير عدد من الكتب يختار منها كل تلميذ بما يتفق مع رغباته وقدراته وسرعته فى القراءة .

٢٦ - مستوى الهبوط فى القراءة : LEVEL OF FRASTRATED READING

مستوى من الصعوبة فى القراءة ، يعانى عنده التلميذ عددا كبيرا من الأخطاء فى النطق . ويصحب ذلك شعور بالقلق ، وانخفاض مستوى فهم ما يقرأ .

٢٧ - الصمم اللفظى : الصمم ذهاب السمع . تقول : صمت أذنه : سدت ، وصم عن حديثه أعرض ولم يشأ أن يسمع . والصمم اللفظى : عجز المرء عن فهم معانى الألفاظ بالرغم من استعداده الطبيعى . لسماع أصواتها .

٢٨ -برنامج ترويحى مدرسى SCHOOL RECEATION PROGRAM

برنامج يتضمن أنشطة ترويحية للتلاميذ ، فى إطار النشاط المدرسى ، ويسهم التلاميذ فى تخطيطه وتنفيذه تحت إشراف المدرسة .

٢٩ - الجدة :

صفة تصف الناتج من حيث البعد الزمنى . فالناتج الجديد : هو ما أنتج الأول مرة ، أي مالم يسبق له وجود .

٣٠ - الحاجة : NEED

نقص فسيولوجى لا يتصل بشئ معين ؛ وإنما هو حالة عامة تتطلب إشباعا.

٣١ – الأداء : PERFOR MANCE

هو الاستجابات التى يظهرها الكائن الحى فعلا . وقد تكشف أو لا تكشف عما تعلمه الكائن الحى .

٣٢ - التفسير : RESALTS ANAIYSIS

القدرة على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة ، لدرجة معقولة من اليقين .

مراجع الفصل الثانى

١ - إبراهيم أنيس : من أسرار اللغة العربية ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨.

٢ - إبراهيم محمد عطا : طرق تدريس اللغة العربية و التربية الدينية ، مرجع سابق.

٣ - ابن هشام الأنصارى : مغنى اللبيب (تحقيق : محمد محى الدين عبدالحميد) القاهرة : المطبعة السلفية ، د. ت .

٤ - بطرس البستانى : دائرة المعارف ، ص٢ ، بيروت : داء المعرفة . د. ت.

٥ - ج .فندريس : اللغة(تعريب : عبدالحميد الدواخلى ومحمد القصاص)القاهرة : الانجلو المصرية ١٩٥٠.

٦ - جميل صليبا ، المعجم الفلسفى ، بيروت : الشركة العامة للكتاب ، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤.

٧ - دنيس تشايلد : علم النفس والمعلم (ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وأخرين) القاهرة . مؤسسة الأهرام : ١٩٨٣.

٨ - السيد يعقوب بكر : العربية لغة عالمية ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٦.

٩ - طاهر على حسن علوان : منهج لتعليم التعبير بالتعليم العام . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ١٩٨٨.

١٠ - عباس حسن : النحو الوافى ، القاهرة : دار المعارف . كلية التربية — جامعة الاسكندرية ، ١٩٦٦.

١١ - عبد الصبور شاهين : العربية لغة العلوم والتقنية ، القاهرة : دار الاعتصام ١٤١٠هـ -١٩٨٩م.

١٢ - على الجارم ومصطفى أمين : البلاغة الواضحة ، القاهرة : دارالمعارف ١٩٧٧.

١٣ - على الجمبلاطى وأبو الفتوح التونسى : الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة . مكتبة نهضة مصر ، ١٩٧١ .

١٤ - فاروق شوشه : لغتنا الجميلة ومشكلات المعاصرة، القاهرة: دار المعارف ١٩٧٩.

١٥ - فاسيلى الكسندر : للأطفال قلبى (ترجمة : سامى عمارة) موسكو : مطبعة التقدم ١٩٨٣.

١٦ - محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية . أسسه وتطبيقاته التربوية ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٩.

١٧ - محمد محمود محمد موسى : برنامج علاجى مقترح فى التعبير الكتابى الوظيفى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية — جامعة أسيوط ١٩٩٥.

١٨ - محمد الوفائى : الإعلان ، القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٩.

١٩ - مصطفى صادق الرافعى : إعجاز القران والبلاغة النبوية ، بيروت : دار الكتاب العربى ، د ت .

٢٠ - وزارة التربية والتعليم : مطبوعات المركز القومى للبحوث التربوية .

٢١ - وزارة التربية والتعليم : قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، القاهرة : مطبعة وزارة التربية ، ١٩٨١.



التحديات التى تواجه تعليم اللغة العربية

يتناول هذا الفصل التحديات التى تواجه تعليم اللغة العربية ، وتحول دون تحقيق أهدافها ، وتبدد كل جهد يبذله معلم هذه اللغة ، ناهيك عن إشاعة تجافى المتعلم لها ، وكيفية التغلب على هذه التحديات ، إلى جانب بيان علاقة اللغة العربية. بالقرآن الكريم، والحديث النبوى الشريف ، وما ورثناه من شعر ونثر بهذه اللغة . وفيما يلى بيان لذلك .

عاشت اللغة العربية عصورها التاريخية - خاصة بعد الإسلام - وهى فى صراع مستمر، واحتكاك مباشر مع اللغات الأخرى ، وكان ذلك أمراً طبيعيا خلال مرحلة الفتح الإسلامى، والمد القوى لهذا الدين الجديد حتى وصل إلى حدود جغرافية، تمثلت فى جبال البرانس شمال أسبانيا، وحدود ساحل الأطلس، ووقف فى الشرق عند حدود طبيعية مماثلة تمثلت فى هضبة أسيا الوسطى، كما وقف هذا المد الإسلامى عند مضيق البسفور، حينما فشلت الجهود المتكررة لفتح القسطنطينية .

ويخطئ من يفهم هذه الفتوح على أنها جيوش غزو فقط، بل صاحبها، وأعقبها هجرة جماعية، حملت العنصر العربى، والدم العربى، واللغة العربية، ونشرتها على مساحات واسعة من العالم. وهى فوق هذا فتوح ثقافية، حملت لغة العرب وثقافتهم إلى الشعوب المفتوحة، مسهمة بذلك بدور كبير فى تكوين الحضارة الإسلامية، التى أرسى الإسلام قواعدها، وأسسها . وكان نتيجة هذا الاختلاط، أو الامتزاج، أن ضعفت السليقة العربية، وفشا فيها اللحن، إلى أن قام العرب الأوائل بوضع القواعد لتلك اللغة، واطمأن من بعدهم إلى ما وصل إليه المتقدمون فلم يضيفوا شيئا إلى لغتهم ؛ مما باعد بينها ، وبين عالم الفكر والحضارة، رغم مرونتها، وقدرتها على الاشتقاق والتوليد، وانحصرت داخل بيئاتها العربية، بسبب تراجع الحركة العلمية عن تلك البيئات، بعد أن كان كل علماء المسلمين ، من غير العرب، قد أتقنوا العربية، كأهلها، من أمثال : الإمام البخارى، والترمذى، والنسائى، وابن ماجة، وأبى داود، والطبرى، الرازى والخوارزمى وابن سينا وغيرهم كثيرون فى كل العالم .

وتمكن الاستعمار من الدول العربية ، واتخذ من اللغة العربية هدفا أساسيا لإبعادها عن مجال التعليم ؛ سعيا وراء تمكين لغته وثقافته . وظهرت الدعوات التى تدعو إلى نبذ اللغة العربية . ومن هذه الدعوات ما رآه " وليم ويلمور" من أن الرجل الأفرنجى يصرف سنوات فى دروس اللغة العربية ، ثم لا يفهم اللغة التى يكتب بها كتابها اليوم ، ولا اللغة التى يتكلم بها قومها . وفضلا عن ذلك ، فإن الذين يتعلمون اللغة وقتئذ (سنة ١٩٠٢) لا يتجاوز ١٢٪ من السكان ، أما باقى السكان وهو ٨٨٪ فإنهم لم يتعلموها . وإذا وجب أن يتعلموها ليدرسوا بها ، اضطروا إلى صرف عدة سنوات فى ممارستها . فهل من الواجب _ فيما يرى ويلمور - وضع هذه العقبات فى طريق تعليمهم ؟ و تسهيل هذا التعليم لهم لتلقينهم الدروس بلغتهم ؟

واللغة - فى المتعارف - هى عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانى، فلابد أن تصير ملكة ... فى العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو فى كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. وهى عند ابن جنى: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم : وهى مزية عرف بها الإنسان. ولم يعرف فى البشر أمة ليس لها لسان تعبر به عن حاجاتها. وليس من السهل أن توضع لغة تتلقاها كل الأمم بالقبول ، بل لابد فيها من يستجيب لها، ومن ينفر منها .

وبما أن اللغة العربية منظومة متكاملة، لها أنظمة متعددة، تؤدى كل منها وظيفة بالتعاون مع النظم الأخرى، وبما أن العملية التعليمية ليست عملية مفككة - وإن بدت فى صورة معلومات، وحقائق وقيم، واتجاهات منفصلة حسب المواد الدراسية - بل هى سياق تعليمى متجانس فى المقررات التى تقدم للنشء - فإن ذلك كله يتطلب معلما يستشعر حجم المسئولية التى يضطلع بها ،.ويقدم لطلابه منهجه المدرسى، وخبرته - كمعلم - وكل ما يستطيع أن يراه منميا لشخصية هؤلاء الطلاب .

وقد يستشعر بعض المعلمين مسئوليته تجاه النشء، ويوجه كل حماس لديه أو جهد يواتيه ليرفع مستوى طلابه، ويحقق الأهداف التى يتوقع أن يصلوا إليها، فى أي صف من صفوفهم الدراسية. كما ينسى البعض الآخر هذه المسئوليات.

وبما أن المعلم ليس هو الطرف الوحيد فى العملية التعليمية - ومعلم اللغة العربية واحد من هؤلاء - وبما أنه، أي معلم اللغة العربية يبذل جهدا - مثله فى ذلك مثل كل مدرس - ولا يرى أثر تعبه فى كلام الطلاب، أو كتاباتهم، فإنه من الضرورى وجود معوقات تقلل من عمله ، وتحول دون تحقيقه للأهداف التعليمية .

وقد تكثر علامات الاستفهام حول مدرس اللغة العربية، حين يشاهد الضعف شائعاً، ليس بين بعض الصغار فقط من الطلاب، بل بين بعض الكبار ممن أنهوا تعليمهم، خاصة إذا عرف أن حصص اللغة العربية - وهى اللغة الأم لهؤلاء الطلاب - فى مراحل التعليم العام ست حصص أو تزيد، والتدريس يتم بتلك اللغة، ووسائل الإعلام التى فى متناول الطالب — مسموعة، أو مقروءة — تستخدمها أيضاً.

وإذا كان هناك اعتقاد من المدرسين والطلاب بأن اللغة العربية صعبة، ومستعصية على الإتقان — فقد اكتفى فى الغالب بأن يكون الجواب على مثل هذا الاعتقاد مزيدا من التغنى بأمجاد اللغة العربية، بدلا من استنباط أفضل الوسائل، لتعليمها، وتدريب الناشئة على إتقانها.

ويمكن القول - بوجه عام - إن لغتنا العربية مع أنها ليست مخدومة علميا، ولا تربويا، إلا أنها لا تدخل فى عداد المستحيلات التى يتعذر على المتعلم ممارستها والسيطرة عليها، بل وإتقانها.

واللغة الأم، هى مطلق لسان. وشرطها أن يتمكن الإنسان من أن يعبر بها عن واعياته بطريقة لا واعية، أي بطريقة كلية، عفوية، خلاقة. هذه المزايا الثلاث هى التى تحدد اللغة الأم، لأنها تفجر الكلمات مباشرة، من العقل والقلب معا، طالما يشعر الإنسان بضرورة التعبير عن فكرة عميقة، أو عاطفة سامية.

ومعنى ما سبق أن اللغة العربية تتطلب من دارسيها أن يستخدموها بطريقة كلية عفوية، خلاقة، باعتبارها اللغة الأم. ومع أن هناك جهدا من مدرس هذه اللغة، إلا أنه يلاحظ وجود ضعف فيها: حديثا وكتابة الأمر الذى يفترض أن هناك تحديات تواجه عمل هذا المدرس يتحتم معرفتها، حتى يمكن الإقلال منها. وطريق الإصلاح فى أي عمل يتم بنجاح إذا عرف وجه القصور فيه.

وتجدر الإشارة إلى أن التحدى لغة هوتحدى الشىء: حداه. وتحدى فلانا طلب مباراته فى أمر. وفى مجالنا هذه تطلق على المواجهة بين عنصرين وأكثر — معنويين أو حسيين — فى عمل ما، أو موقف ما، وقد ينتهى بالغلبة لأحدهما، حقيقة، وتجريدا. وقد اتجه المؤلف فى معالجته للتحديات السالبة التى تواجه معلم اللغة العربية إلى تقسيمها إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى : وتتعلق بالعملية التعليمية.

المجموعة الثانية : وتتعلق بالظروف التى تحيط بالمجتمع العربى ككل .

وفيما يلى عرض لهاتين المجموعتين :

المجموعة الأولى : ويندرج تحتها ما يلى :

١- طبيعة اللغة العربية **Arabic Language Qualities**

يلاحظ أن أكثر ألفاظ اللغة العربية قد وضع على ثلاثة أحرف ، وأقل من الثلاثى ما وضع على أربعة أحرف ، وأقل من الرباعى ما وضع على خمسة أحرف. وليس فى اللغة العربية كلمة ذات ستة أحرف أصلية . وقد جاءت ألفاظ قليلة جدا على حرف واحد ، أو على حرفين .

ويتم استخراج الكلمات من جذورها عن طريق الاشتقاق . وهى ظاهرة لم تخل منها اللغات الأخرى ، ولكن ليس لأحدها هذا الثراء ، أو هذه المرونة ، أو العدد الجم الذى يؤخذ من اللفظة الواحدة ، ثم إن هناك الكثير من أسماء المعانى -وقد أجيز للضرورة - وفى لغة العلوم من أسماء الأعيان كالحديد والنحاس ، والصخر ، والحجر.

وتعرف صحة الكلمات ، والتعبيرات العربية : نطقا ، وكتابة ، عن طريق أواخر الكلمات ، أو عن طريق ما يسمى بالإعراب . وهى ظاهرة من أقوى ما تدل على دقة اللغة العربية ، ذلك أن النحو فن هندسة الجملة ، لأنه يرتبط بالمعنى من ناحية ، ويدل عليه أو يشير إليه من ناحية أخرى .

ولما كان من المعروف أنه لا يمكن أن يكون " الكلام عربيا فصيحا إلا إذا سلمت مفرداته وصحت دلالتها ، واستقام تأليفها . أما سلامة مفرداته ، ففى النطق بحروفها على مقتضى الوضع من غير تغير بنقص أو زيادة ، أو إبدال أو قلب فى هيئة ترتيبها ، أو فى حال حركتها وسكونها ، وأما صحة دلالتها فباستعمالها على وجه مقبول فى لسان العرب ، وأما استقامة تأليفها فبانطباقه على أسلوب نسج العرب فى مخاطبتهم . ولا تتحقق هذه المطابقة إلا برعاية أحكام التقديم والتأخير والاتصال والانفصال ، والحذف والذكر ، ولما كان كذلك ، فإنه يتطلب معلما عالما باللغة على هذه الصورة ، حتى يستطيع طبع تلميذه عليها ، و إلا فإن فاقد الشىء لا يعطيه .

والملاحظ فى تدريس اللغة العربية يرى أن هناك بعض الجوانب التى يتعسر فهمها على الكثيرين ، ليس فقط فى دقائق لغة العصر الجاهلى ، ولكن حتى فى لغة العصور الإسلامية

المتأخرة . وليس من الغريب أن نجد كثيرا من الألفاظ والأساليب والتعبيرات التى لا تستخدم إلا نادراً ، أو لا تستعمل مطلقا فى الوقت الحاضر على الأقل. مثل: وقع فى حيص بيص.

ويستدعى هذا التحدى ضرورة مراجعة برامج الإعداد فى الكليات المتخصصة لإعداد معلم اللغة العربية ، بالقدر الذى يسعفه فى عمله ، ويساعده على مواجهة تحليل النصوص اللغوية من جهاتها المختلفة التى يتطلبها الدرس ، ويقبل عليها المعلم والطالب على السواء . من جهة طبيعة العربية ، وأبرزها مظاهرها : البعد الصوتى ، والإعراب والبناء ، والاشتقاق ، والمجاز .... الخ ما يتصل بطبيعة هذه اللغة .

٢ـ واقع تعليم اللغة العربية The Present Status of Teaching Arabic Language

يتم توزيع اللغة العربية فى الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسى إلى : القراءة والكتابة والتعبير والقصص، والأناشيد والمحفوظات، والإملاء و الخط، ومبادئ النحو، وفى الحلقة الثالثة من هذا التعليم إلى التعبير، والقراءة، والنصوص، والنحو والتطبيق، والإملاء والخط، وفى المرحلة الثانوية إلى: القراءة، والتعبير والنصوص والأدب والبلاغة، والنحو .

ويقوم بتدريس هذه الفروع كلها مدرس واحد ، مادام أعد فى كلية متخصصة، على اعتبار سيطرته على هذه الفروع بقدر متساو ، وأن كفاءته فى فرع واحد منها ، لا يقل عن الآخر .

ويبدو أن الواقع العملى يخالف ذلك . فبعض المدرسين يسخط على الإعراب ، ويضيق به وبقواعده التى يعجز عن التزامها بعض المثقفين منهم . وكثيرا ما نجد شيئاً من هذا العجز حتى فى المؤسسات التعليمية ، وفى محاضرات اللغة العربية ودروسها . ومن هؤلاء المثقفين من ينادون بتسكين أواخر الكلمات مبررين ذلك بأنه لغة القبائل ، وبأن أكثر اللغات تلتزم به ، كما أن بعض المدرسين تعوزه الحيلة فى تدريس البلاغة ، ويشق عليه التعامل معها بتلقائية ويسهل عليه ذلك دراستها من خلال النصوص الأدبية .

ولعل السبب فى ذلك أن بعض معلمى اللغة العربية يعانون ضعفا فى تدريس النحو ، والبلاغة وترتب على هذا الضعف تجنب البعض منهم تدريس هذين الفرعين، أو عدم إعطائهما العناية الكافية مثل غيرهما من الفروع الأخرى، وسرى روح الخوف والهرب

من تدريسهما إلى التلاميذ، مما ترك الباب مفتوحاً لهؤلاء التلاميذ أن يواروا استعداداتهم، وميولهم تجاه القواعد، والبلاغة وأن يستبعدوهما من الفروع التى قد يثبتون فيها ذواتهم .

وتجدر الإشارة إلى أن علم النحو هو علم العربية فى بناء كلماتها ، وصياغة تراكيبها، وضبط أجزائها . والقدرة على اتباع قوانين هذا العلم مهارة لابد من اكتسابها لمن يريد تعلم العربية ، لأنه لا يتأتى لمتعلم هذه اللغة التمكن من القراءة السليمة ، والكتابة الصحيحة والتعبير عما فى نفسه بلغة جيدة ، ما لم يتمكن من قوانين هذا النحو .

ويلاحظ - أيضاً - أن البلاغة لا تأخذ حظها فى التدريس، لا من حيث توفية الحصة، أو نصف الحصة المقرر لها، ولا من حيث الجانب التطبيقى، من خلال النصوص الأدبية المقررة وإن تم ذلك فلا يتعدى إلا تحديد التشبيه، أو الاستعارة، أو الكناية أو المحسن البديعى، دون الدخول فى عملية التذوق الأدبي، و أصبحت العملية آلية لا مجال فيها للتعمق فى الفكرة، أو إبراز جانب الجمال بحيثياته المختلفة .

ولما كانت اللغة تستهدف أساسا عمليتى التعبير ، والتحرير . فإن فرصة التعبير الشفهى قليلة ، وكتابة الموضوعات التحريرية أقل ، نظرا لكثافة الفصل ، وزيادة أعباء المدرس ، وتخفيف عملية المتابعة من قبل التوجيه ، فضلا عن الاستعداد التام لعملية الامتحان .

وإذا كان علماء اللغة المحدثون يفرقون بين اللغة والوسيط . واللغة لديهم هى النماذج والأنماط ، والوسيط - أي الوسيلة - هو المادة المستخدمة فى تجسيد هذه الأنماط ، وأهم وسيطين لغويين : الكلمة المنطوقة (الحديث) والكلمة المكتوبة (الكتابة) _ والأداء فيهما ضعيف بالملاحظة - فإن الكلام الصحيح ، والكتابة السليمة باللغة العربية تمثل تحديا لمعلم هذه اللغة.

إن تعليم اللغة العربية على أنها مستقلة - وهى لغة القراءة ، والكتابة فقط - سيدفعها إلى الوراء لتصبح مادة تراثية، ليس لها تأثيرها فى الإطار العام الاجتماعى. وهى من خلال التجريد فى تعليمها أدى إلى تقلص دورها قوميا . وبالتالى فإن تعليم الأدب العربى لا يساعد حركة الأدب المعاصر فى إبداعاته ، ويركز على النصوص التراثية عموما مما يحرم الطالب من التفاعل مع عصره ، كما هو الحال لدى الأمم الأخرى التى تركز على الإبداع الحاضر ، ومنه تهبط إلى الماضى كلما سار الطالب فى اتجاه الاختصاص .

ولم يقف الحال عند حدِّ الضعف فى الحديث ، أو التعبير الإبداعى ، وإنما تعدى ذلك إلى الكتابة الإملائية والخطية . فقواعد الإملاء تمثل مشكلة بالنسبة لمعلم اللغة العربية ، نظرا لأنه لم يحاول تجويدها ، وكذا الحال بالنسبة للكتابة الخطية .

ويمثل هذا الواقع المتدنى لتعليم اللغة العربية ، أو لبعض فروعها تحديا لهذا المعلم يمكن أن يواجهه إذا أخذ عملية تدريسها بنوع من الجدية وإثبات الذات ، وتحديد نقطة الضعف فى فروعها ، وحاول تلافيها من منطلق عملية التعلم الذاتى .

٢ ـ ضعف مدرس اللغة العربية WEAKNESSES OF ARABIC TEAHERS

يكاد يكون هناك شبه اجتماع من المهتمين باللغة العربية ، والمتخصصين فيها ، على أن بعض مدرسى اللغة العربية يعانى ضعفا عاما فى تخصصه ، وربما يتركز الضعف فى المادة العلمية فى مختلف فروع هذه المادة ، ليس ذلك فحسب ، وإنما هناك ضعف أيضا فى الكتابة الإملائية ، يلحظ ذلك من خلال طلاب التربية العملية ، حينما يتصدى هؤلاء الطلاب للكتابة على السبورة حيث يخطئون فى الكتابة .

وبما أن المعلم هو أداة التوصيل الرئيسية للمادة العملية ، وهذا الأداء يثبت فى ذهن الطالب ، حتى لو كان خطأ - فإن قوته وضعفه يتوقف عليهما قوة هذا الطالب أو ضعفه . ولعل من الأسباب الرئيسية التى يمكنْ أن يعزى إليها ضعف هذا المعلم ما يلى :

١ - أن هناك ضعفاً فى إعداده ، بسبب الأعداد الكبيرة التى تدخل الجامعة ، مما يقلل الفرصة أمام هذا الطالب المعلم من تجويد ما يدرسه ، ومعرفة أساسيات تدريس اللغة العربية .

٢ - أن بعض الطلاب الذين ينضمون إلى هذا التخصص من ذوى الدرجات الضعيفة والذين لم يكن لهم حظ الالتحاق بالكليات الأخرى ، أولم تواتهم الفرصة للالتحاق بتخصص آخر غير تخصص اللغة العربية .

٣ - أن قلة من الطلاب من يقبل على تدريس اللغة العربية بحب أو رغبة. والكثرة منهم يدرسونها من جهة أن القدر لم يفتح عليهم بابا آخر غيره .

٤ - أن هؤلاء الملتحقين بكليات إعداد مدرس اللغة العربية هم أساساً ليست لديهم خلفية تسمح لهم بالالتحاق بهذه الكليات ، لأنهم تلقوا تعليمهم فى المرحلة الابتدائية – وهى أساس العملية التعليمية - على أيدى مدرسين هم فى الأصل لم يتقنوا اللغة العربية.

٥ - ضعف روح المنافسة والتحدى بين بعض المدرسين ، فى مادة التخصص ؛ مما أثر على تجويد اللغة العربية .

وإزاء هذا الوضع المتردى لمستوى مدرس اللغة العربية لجأت بعض البلاد العربية إلى رفع مستواه ، وذلك بإعداد هذا المدرس وكذا بقية المدرسين بالمرحلة الابتدائية بكليات التربية تلاشيا لهذا الضعف ، ومواجهة لهذا التحدى ، فضلا عن إرسال البعض منهم إلى بعض الدول الأوربية للوقوف على المهارات التدريسية اللازمة . ليس لمدرس اللغة العربية فحسب ؛ وإنما لكل مدرسى المواد الأخرى ، هذا إلى جانب الدورات التدريبية التى تتم على مستويات مختلفة .

ويمكن القول: إن هذا التحدى لا يمكن التغلب عليه بين يوم وليلة ، ولكن السبيل إلى ذلك يكمن فى الخطوات الآتية :

١ - تصفية مدرسى المرحلة الابتدائية الذين تخرجوا من مدارس المعلمين والمعلمات . وهذا لن يتأتى إلا بعد سنوات ، باعتبار أن مستواهم اللغوى لا يسمح لهم بتدريس تلك اللغة .

٢ - تقليل الأعداد المنضمة إلى الكليات التى تقوم بتخريج مدرس اللغة العربية ليتسنى لها الإعداد الجيد ، والتعامل مع كل طالب على حده _ ما أمكن — لمعرفة مستواه .

٣ - مراجعة برنامج إعداد مدرسى اللغة العربية فى هذه الكليات ، وإدخال المواد الضرورية لهذا التخصص .

٤ - زيادة تدريب هؤلاء المعلمين ، وجدية التعامل مع فروع اللغة العربية كلها على قدم المساواة ، فلا يركز على القواعد النحوية أو البلاغية ، على حساب المعلم باقى الفروع.

٥ - إدخال معامل اللغات فى بعض كليات إعداد المعلم والاهتمام بإتقان المهارات اللغوية، من أصوات ، ومفردات وتراكيب ، عن طريق التدريب المستمر للأنماط اللغوية .

٤ـكتب اللغة العربية: Books Dealing With Teaching Arabic

تمثل كتب تعليم اللغة العربية عامل تحد لمعلم هذه اللغة، ولعل ذلك يكمن فيما يلى :

١ - أنها كبيرة الحجم فى معظم المراحل التعليمية تقريبا ، وهذا الكبر ينفر الطالب من حملها ، بل إن بعض الطلاب يحولونها إلى ملازم ؛ ليسهل حملها ، فيتعود الطالب

على عدم احترام الكتاب المدرسى ، وعدم الرغبة فى اقتنائه ، وقد يرمى بعض الطلاب كتبهم عقب خروجهم من لجنة الامتحان . وحب اقتناء الكتاب يمثل البداية للتعامل مع اللغة ، بل مع الدراسة ككل .

٢ - أنها لا تتوفر فيها الجاذبية أو التشويق، سواء من حيث عرض المادة العملية، أو الطباعة، أو من حيث الشكل العام، ولعل هذا مما يدعو بعض الطلاب إلى الاستعانة بالكتب الخارجية .

٣ - إن عملية التغيير والتطوير فيها أقل من نظيرتها من المواد الدراسية الأخرى ، وعلى سبيل المثال: فإن هناك بعض القصائد لا زالت تدرس منذ أكثر من ربع قرن . والتجديد مدعاه لاستنفار الهمة من الطالب والمعلم على السواء ، وكله لصالح اللغة.

ويمكن مواجهة هذا التحدى بما يلى :

١ - تصغير حجم تلك الكتب ، والتقليل من صفحاتها ، بما يتناسب والمقرر منها ، حتى يقبل عليها الطالب أكثر ، ويحب حملها ، وكذا الاهتمام بها من حيث الإخراج .

٢ - تضمين تلك الكتب كل مستحدث وجديد ، خاصة فى مجال القراءة ، إذ أن الموضوعات المثيرة تأسر الطالب ، وتجبره على القراءة فيها ، وقد تجعله أكثر ميلا إليها . والقراءة روح اللغة ، وصمام الأمان للتفوق فيها .

٣ - استمرار مراجعة تلك الكتب ، وتطويرها ، لضمان تجديد أداء المدرس ، وثقافته ، واستقطاب انتباه الطلاب للوقوف على الجديد منها ؛ لأن تلك المراجعة تكشف عن الحاجات التعليمية بشكل أدق.

فحص ثلاثة من الباحثين : بنت Bennett(١٩٦٦) وكهل Kahler (١٩٦٦) ، وماندای Munday(١٩٦٦) تأثير كتاب اللغة الإنجليزية ٣٢٠٠ - وهو كتاب مدرسى تجارى مبرمج فى عرض القواعد التقليدية – على التعلم ، وقد رفع "بنت" Bennett تقريرا بأن التعليم المبرمج مؤثر ، وقد تم قياسة بناء على اختبار موضوعى ، قدم لطلاب المستوى الحادى عشر ، وقد وجد كهلر Kahler دليلا ما بأن طلاب المستوى العاشر ، ذى الإنجاز المنخفض والمتوسط – كما قيسوا باختبارات تتابعية ، لفحص التطور الكتابى التعليمى – حصلوا على درجات أعلى من طلاب تم تدريسهم بطرق تقليدية .

ومعنى هذا أن اللغة تحتاج إلى جهد من الباحثين والدارسين ، حتى تبدو فى صورة ميسرة للمتعلم وقابلة للتعلم .

٥ـ نظام الامتحانات : Examination systems in assessing Arabic learning

اللغة العربية مادة دراسية منتهية بانتهاء الثانوية العامة ، إلا للطلاب الذين ينضمون إلى الكليات المتخصصة فى دراستها . ولما كانت كذلك ، كان من المفروض أن يسيطر عليها الطالب ، ولكنها لا زالت مصدرا للشكوى من المتخصص وغير المتخصص .

ولعل من أسباب ذلك نظام الامتحانات السائد فى مدارسنا ، وهى تتمثل فيما يلى :

١ - أن هدف الدخول إلى الجامعة جعل كل المدرسين يتفننون فى تقديم كل ما يعين الطالب على تخطى الامتحان من أسئلة وأجوبة . وهذا إن نفع مع بعض المواد لا ينفع مع اللغة العربية . ومع ذلك فإن هذا التيار غلب على مدرسى اللغة العربية ، مع ما فيه من منافاة لطبيعة تلك اللغة .

٢ - أن مقرر اللغة العربية يظل يدرس لمدة طويلة ، ولسنوات كثيرة ، وكل ما يحدث فيه من تعديل إنما هو تغيير فى بعض الموضوعات ، على أن تعاد مرة أخرى بعد سنوات. ومهمة بعض المدرسين أن يرجع إلى الامتحانات السابقة ، ويقدمها لتلاميذه، فيضمن لهم النجاح بغض النظر عن كفاءة هذا الطالب ، مما ترتب على ذلك أن الامتحانات أصبحت هى الشغل الشاغل لكل من الطالب والمدرس ، وطرح جانب المادة الدراسية ، وهضمها واستيعابها .

٣ - أن نماذج الامتحانات التى تقدمها بعض الجهات المختصة ، إنما تحصر تدريس اللغة العربية فى مواضع محددة ، بل يمكن أن يستبعد ما ليس داخلا فى هذه الدائرة. ومعلوم أن اللغة العربية — وهى اللغة الأم — ليست لغة للامتحان فقط ، وإنما هى لغة حديث وكتابة ، وحياة ؛ حتى إن موضوعات التعبير — وهى مجال مهم للانطلاق فى الكتابة لم تسلم من التخمين ، وحفظ بعض الطلاب للموضوعات المتوقعة ، أو مقدمة يمكن أن تصلح لأى موضوع . وهذا تقليص لاستخدام اللغة .

٦ـ كثافة الفصل: Class intensity

تمثل كثافة الفصل العالية تحدّيا لمعلم اللغة العربية ، واللغات بصفة خاصة ، لأن هذا المعلم يتعذر عليه مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فى ظل الأعداد الكبيرة، ولو فرض أن حقق ذلك ، فمن الصعب الأخذ بيد الضعيف ليقوى أو إنماء القوى ليزداد قوة .

والحق أن الأعداد الكبيرة فى تدريس اللغة العربية – كما هو الشأن فى بعض المواد الدراسية الأخرى – تمثل تحدِّيا لمدرس اللغة العربية للأسباب التالية :

١ - أنه فى ظل الأعداد الكبيرة تقل الأعمال التحريرية من تطبيقات أو اختبارات تحريرية ، وذلك انطلاقا من أن المدرس إنسان له طاقة معينة على العمل والمتابعة.

٢ - أنه فى ظل الكثافة العالية للفصل تقل المساحة الزمنية المخصصة لممارسة اللغة من جانب الطلاب ، إن لم تنعدم . ومعروف أن أساس اللغة الممارسة ؛ لتكوين عادات لغوية سليمة ، واكتساب تراكيب جديدة .

٣ - أنه فى ظل الكثافة العالية للفصل ربما يتعذر السيطرة عليه ، وتوفير الجو الملائم للقراءة والتحصيل ، بل وتنفيذ الحصة بالمستوى الذى يتطلبه الأداء فى الفصل .

٤ - أن الأعمال التحريرية لو تمت ، فمن الصعب على المدرس تصحيح تلك الأعمال بدرجة دقيقة . ومعروف أنه ليس هناك أجدى ، ولا أنفع من التصحيح الذى يشترك فيه الطالب مع المعلم ويكون الطالب طرفا فيه ؛ ليعرف الصحيح من الخطأ فى كتابته.

٥ - افتقاد القاعات المخصصة لتدريس اللغة. واللغة العربية ليست لغة كتابة فقط ؛ وإنما هى لغة حديث أيضاً يتحتم على من يتكلم بها ، أن ينطقها صحيحة ، مراعيا مخارج حروفها.

ولعل ما يخفف هذا التحدى اتخاذ الإجراءات التالية :

١ - تقليل عدد الفصول المخصصة لهذا المدرس ، وبالتالى تخفيض نصابه من الحصص.

٢ - تعميم القاعات المخصصة لتدريس اللغات ، وهى أقل من القليل ، بل هى مخصصة للغات الأجنبية .

٣ - التركيز على عملية التصحيح ،بحيث يأخذ المدرس كل طالب على حدة ، ويبين له الصواب والخطأ ، حتى لا يقع فيما وقع فيه مرة ثانية .

٤ - إعطاء المدرس بعض الصلاحيات التى تضمن انضباط الطالب فى الفصل ، وعدم الخروج عن النظام .

٦- سلبية بعض مدرسي المواد الدراسية الأخرى:

Passiveness of teachers of other subjects

يبذل مدرسو اللغة العربية جهدا كبيرا فى تعليمها للطلاب وهم – أي المدرسون – يقدمونها فى أشكال ثلاثة هى :

الأول : حين يصر هذا المدرس على استخدام الفصحى فى كلامه – على الأقل فى الحصة – ويستخدم لغة سهلة ميسورة ، يستقطب بها انتباه الطلاب ، ويحببهم إلى استخدامها استخداما جيدا على الأقل فى كتاباتهم . فإن كان محبوبا من الطلاب ربما قلده فى ذلك بعضهم .

الثانى : حين يقدمها كلغة مدرسية من خلال فروعها المختلفة ، ويحقق الهدف من القواعد والبلاغة ، والنصوص ، وشتى فروعها ، وذلك فى شكل تعبير سليم خال من الأخطاء النحوية ، تعبيرا شفهيا أم تحريريا .

الثالث : حين يلتزم بواجباته المهنية، ويستوفى للمنهج عناصره الأساسية، خاصة عنصر النشاط اللغوى، ويصر على إتاحة الفرصة لغالبية الطلاب بالاندماج فى النشاط الذى يحبه، أو يميل إليه. مثل جماعة الإذاعة المدرسية، أو جماعة التذوق الأدبى، أو جماعة القراءة الحرة، أو جماعة إصدار المجلات الأدبية . وهذا الجهد مع أنه من صميم واجبات المهنة؛ إلا أنه يستحق الشكر عليه، إذا قام به بهمة ونشاط .

ومعنى هذا أن هناك جهدا مبذولا من مدرس اللغة العربية، ولكى يحترم هذا المجهود ويبقى أثره لدى الطلاب لابد أن يؤازره المدرسون الآخرون من التخصصات الأخرى حين يتحرون الفصحى فى تدريسهم، ويصرون على استخدامها كلغة قومية تحدد ملامح شخصيتهم، وتميزهم عن غيرهم من باقى الأجناس الأخرى، ولكن يبدو أن هذا الالتزام القومى والمهنى لا ينفذه إلا قلة من هؤلاء المدرسين، الأمر الذى يفرض بل يؤكد أن هناك تحديا يواجه معلم اللغة العربية، بتراخى هؤلاء المدرسين عن مساعدته فى رفع مستوى الطلاب فى لغتهم القومية .

والجدير بالذكر أن هؤلاء المدرسين لا يكتفون بهذا الموقف السلبى بحجة أنها ليست من تخصصهم، وأن إجادتهم لها ليست بالمستوى المطلوب؛ وإنما يواجهون هذا الأمر بنوع من

الاستخفاف أو السخرية أمام الطلاب، الأمر الذى ينتقل إلى بعضهم فيقل أداؤه فى لغته، ويكتفى منها بالقدر الذى يوصله إلى درجة النجاح .

ويمكن مواجهة هذا التحدى من خلال مايلى :

١ - توفير الوعى الكافى لدى كل المدرسين _ بما فيهم مدرسو اللغة العربية باستخدام الفصحى فى كل موقف من مواقف التدريس ، أو فى كل التعاملات فى المدرسة ، إذا تفاءلنا أكثر .

٢ - الالتزام بقواعد مهنة التدريس التى ترى أن عملية التربية والتعليم شركة بين كل المدرسين . والعمل فيها يتطلب تضافر كل الجهود ، لأن العملية التعليمية وحدة متكاملة . والتراخى فى جانب منها يعد إهدارا لجهد باقى العاملين فيها . أما وأن الأمر يتصل باللغة القومية فلا مفر من تحمل المسئولية ، والشعور بالغيرة تجاهها ، والإصرار على استخدامها فصيحة ، أو قريبة من الفصحى .

٨ـ قلة النشاط اللغوى : Lack of Language Skill Products

اللغة العربية - كغيرها من اللغات - تنمو بالاستعمال والممارسة، وتهبط إذا اقتصر استخدامها على حصة تعليمها، وحفظ قواعدها، والاكتفاء، بما يضمن نجاح الطالب فيها .

وليس يغيب عن الذهن أن منهج اللغة العربية — وحده - مهما أوتى من فعالية لا يمكن أن يصل بالطالب إلى المستوى المطلوب للأسباب التالية :

أ - أن التدريبات اللغوية المتضمنة فى كتب اللغة العربية ، إنما هى تدريبات تدور فى إطار معين هى القواعد المنظمة لهذه اللغة ، وقل من الطلاب من يخرج هذه القواعد إلى حيز التطبيق .

ب - إن نظام حصة اللغة العربية لا يشعر الطالب — غالباً — بأن اللغة وحدة متكاملة بل يشعر بعض الطلاب بأن هناك لغتين : لغة تستعمل فى حصة اللغة العربية ، ولغة أخرى يتفاهم بها مع الناس ، ويقرأ بها الكتب التى يطلع عليها .

جـ - إن التعامل مع منهج اللغة العربية ينطلق من هدف أساسى هو الاستعداد للامتحان، وحفظ ما يمكن أن يساعد الطالب على تخطى لحظة الامتحان . وندر من الطلاب من يذاكر اللغة العربية بهدف رفع مستواه ، أو أنها لغته القومية التى يجب عليه أن يتقنها .

ولما كان منهج اللغة العربية يمثل مجالا واحدا من مجالات التعامل معها _ فإن النشاط اللغوى متصلا بالمدرسة، أو بعيدا عنها، هو الذى يعطى الطالب القوة فى الأداء اللغوى، وممارستها ممارسة فعلية .

والنشاط اللغوى متعدد الألوان: فمنه الإذاعة المدرسية، وجماعة الصحافة، والجمعية الأدبية، وجماعة الشعر، والندوات الأدبية، وتلخيص مقروءات الطالب، وعرض أحدث الكتب ..... الخ .

ويمثل تقلص النشاط اللغوى تحديا لمعلم اللغة العربية بالمدرسة للأسباب التالية:

أ - أن النشاط اللغوى يمثل هدرا للوقت من وجهة نظر الطالب، أو وجهة نظر بعض أولياء الأمور .

ب - أن النشاط اللغوى يقع فى المرتبة التالية، بعد السيطرة على المواد الدراسية، مع أن النشاط اللغوى يرفع مستوى الطالب، لا فى اللغة العربية فحسب؛ وإنما فى كل المواد الدراسية، ولعل سوء الفهم هو الذى يصرف بعض الطلاب عن المشاركة فيه .

جـ - أن إدارة المدرسة توجه اهتمامها إلى المقررات الدراسية، وتهمل_ فى كثير من الأحيان — النشاط المدرسى عموما ، رغم المعرفة الجيدة من المدرسة بأهمية هذا النشاط وقيمته .

ويمكن التغلب على هذا التحدى بما يلى :

١ - احتساب الجهد المبذول من الطالب فى النشاط اللغوى فى درجات الامتحانات حتى يكون ذلك حافزا للمشاركة فى مثل هذه الأنشطة .

٢ - تشجيع إدارة المدرسة لكل الطلاب الذين لديهم ميول قرائية ، أو ميول أدبية ، وذلك بتقديم الدعم المالى والأدبى لهم .

٣ - تقدير جهد معلم اللغة العربية فى توجيهه لهذا النشاط من قبل إدارة المدرسة، وكذا التوجيه الفنى للغة العربية .

المجموعة الثانية : من التحديات وهى تحديات عامة ، وهى ترتبط - من قريب أومن بعيد - باللغة العربية ، وقد ترتبط بغيرها من ظواهر الضعف فى المجتمع . ولعل من أبرز هذه التحديات مايلى :

حسَّن العرب لغتهم ، وأصلحوا ألفاظها ، وهذَّبوا حواشيها ، وصقَّلوا غروبها، و استعذبوا النطق بها وهو شأن كل من يحب لغته ، ويراها جميلة عن غيرها فى كل زمان ومكان ، لأنها ملكهم الخاص ، وهى تأخذ بنصيب من الإيحاءات الذاتية الخاصة بفكر الوطن والأسرة والدين ، وسائر العناصر التى يسميها علماء الانثروبولوجيا باسم الثقافة ، ولعل من الشاذ أن يلوم امرؤ مسقط رأسه ، أو أعضاء أسرته ، أو أصدقاءه الخلصاء ، أو عقيدة آبائه . إن مدح الإنسان للغته ، واتهام اللغات الأخرى أمر متكرر فى تاريخ الإنسان . فقد كان قدماء الإغريق يعدون لغتهم جميلة ، ولغة غيرهم بربرية . ومن النادر أن تجد ناطقا بلغة ما يمدح غيرها من اللغات .

واللغة العربية اليوم تعانى من بعض متكلميها تجافيا لها ، وبعدا عنها ، ويلجئون إلى استخدام لغة أخرى فى بعض المواقف ، وإن استخدموها فى المواقف الأخرى ، فأغلبها خطأ أو ملحون . ولم يقتصر الأمر على مجرد الحديث ، وإنما تعداه إلى جانب الكتابة ، حتى يخيل للمستمع أو القارئ أنها ليست باللغة الأم لهؤلاء القوم . بل إن هناك من يستعين ببعض الألفاظ الأجنبية فى مجال التجارة ، والتعامل اليومى بين الناس . ولعل من أسباب غربة اللغة العربية بين أبنائها ما يلى :

١ - أن اقتناء المستحدثات العصرية العربية وغير العربية فى مجال الإعاشة وغيره قد صاحبه نوع من التميز الاجتماعى والثقافى وانسحب هذا الاتجاه على اللغة العربية لدى بعض الأسر العربية ، ومن هنا أضحت العربية غريبة فى بعض بيئاتها.

٢ - أن المتخصصين فى مجالات العلوم الأخرى – وأغلب هؤلاء ممن حصل على درجاتهم العملية من بلاد أجنبية – يرى فى الحديث بغير العربية ، فى المواقف الحياتية إعلانا عن نفسه ، وعن ثقافته ، وقد يرى أن لغته الأم لا تسعفه بما يريد أن يقول ، مما قد يوحى لدى السامع بأن اللغة العربية عاجزة عن الوفاء بما يدور فى عقل الإنسان من تعبير وتفكير ، وقد يرجع ذلك العجز إلى عجزه هو عن الإلمام بلغته ، لأن اللغة التى ولد عليها الإنسان ، وتشبع بها أقرب إلى الإتقان منها إلى لغة طارئه ، لا تستعمل إلا فى مواقف خاصة ضيقة .

٣ - إن بعض البلاد الأجنبية قد قطع شوطا بعيدا فى مجال العمل وصحب هذا بالتالى نمو فى لغتها ، واكتسبت سعة وشهرة ، واقترن بهذا انبهار باللغة ومتكلميها ، لكن

العرب على العكس من ذلك شعروا بالعجز إزاء لغتهم، وقد عزز هذا الاتجاه كثير من الأجانب ليستقر فى أعماق العرب بأنهم هم ولغتهم بعيدون عن ساحة الحضارة العالمية، ولا قبل لهم، ولا للغتهم بالإسهام فيها .

وقد ترتب على هذا وغيره ضعف الولاء للغة العربية ، وساعد على هذا حالة التخلف التى يعانيها العالم العربى . علما بأنه هناك مستويات عالية من الأساتذة المسلمين فى جامعات أوربا والولايات المتحدة أو فى مراكز البحث فى شتى العلوم . وهؤلاء كان يمكن أن يكونوا أداة فعالة فى تقليل غربة العربية فى بلادها – باعتبارهم روادا – إلاأن الكثير من هؤلاء حينما عادوا إلى أوطانهم العربية ، اصطدموا بالواقع المرير ، وأصابهم اليأس فعادوا من حيث أتوا يعيشون لأنفسهم ولعلمهم ، وهواياتهم بعيدا عن مشاكل مجتمعاتهم الأصلية المختلفة .

إن اللغة هى ثروة الشعب الروحية . وتؤكد الحكمة الشعبية " إنى إنسان بما يعادل عدد اللغات التى أعرفها " غير أن الثروة التى تجسدت فى تراث لغات الشعوب الأخرى تبقى بعيدة عن منال الإنسان إن لم يستوعب لغته الأم ، ولم يحس بجمالها . وكلما تعمق الإنسان فى إدراك دقائق لغته الأم ، صار أكثر رهافة إزاء تلاعب ظلالها . وكلما تقبل قلبه جمال الكلمة على نحو أكثر فعالية، أصبح ذهنه أكثر استعدادا لاستيعاب لغة الغير .

ويدهش الإنسان العربى حين يشاهد واجهات معظم المحلات ، وقد كتبت بغير اللغة العربية فى أكثر البلدان العربية . وأبعد من ذلك؛ فإن اللغة العربية تتعرض للغزو المباشر فى عقر دارها عن طريق السلع والبضائع المستوردة، التى تسبقها أسماؤها ؛ مما جعل العربية تتوارى أمام هذا الكم الهائل من المفردات والتراكيب الأجنبية ، فضلا عن الإعاشة اليومية للناس من أكل ومشرب وغيرها .

وتمثل هذه الغربة تحديا لمعلم اللغة العربية ، وتقلل من وجود أثر لأدائه على طلابه ، بل ربما يتشكك فى جدوى دراسة هذه اللغة التى لا تتعدى جدران المدرسة.

٢ـ مزاحمة العامية

NEGATIVE INFLUENCE OF SLANG LANGUAGE.

العامية هى أداة الاتصال اليومى الدارج، والمستخدمة فى الحياة العامة بكل ما فيها من أوجه النشاط الإنسانى على مستوى الجماهير العريضة. وهى صيغة منطوقة معروفة مستقرة فى كل بلد عربى .

وهى تحيط بالتلميذ فى البيئة الأسرية والمدرسية، ثم البيئة المحيطة به خارج المدرسة، كما تحيط به فى الاستماع والكلام. ولا يملك الطفل إلا أن يكتسب هذه اللهجة طوعا أو كرها. وممارسة الطفل لهذه العامية يكسبه الميل لها، فضلا عن بعده عن مواقف الحديث بالفصحى وإن اقتضى الموقف ذلك، ستنقل إليه عدوى مجانبيها من الكبار، خاصة إذا كانت صادرة من وسائل الإعلام المختلفة، سيرى من بعض من يكبرونه، تعديل المؤشر إلى اللغة العامية أو الاستغناء عن الاستماع .

وهى تحيط بهذا النشء أيضا فى المدرسة - وهى المسئولة عن العملية التعليمية كما ينبغى أن تكون على اختلاف مراحلها .فالدروس اليومية، وعملية التخاطب، والمناقشات التى تتم داخل جدران المدرسة - تتم باستخدام اللهجة اليومية، بل إن الاستعانة بها يمتد إلى المرحلة الجامعية، حيث تستخدم فى بعض المحاضرات. وقد تستخدم اللغة الفصحى فى بعض هذه المواقف من جانب بعض المعلمين . وإن تم التعامل بها فقد يتخللها بعض الكلمات أو التراكيب العامية أو غيرها. معنى هذا أن الفصحى تمارس فى نطاق ضيق فى العملية التعليمية، مع أن المفترض - من كل المعلمين — على الأقل — أن تكون الفصحى أداة الدرس والتحصيل فى دروسهم مع طلابهم .

وهى تشمل جزءا كبيرا فى فقرات وبرامج الإذاعة المسموعة والمرئية ، بل قد يصدر عنها وعن غيرها ما قد يكون مدعاة للاستخفاف بالفصحى ، أو لمن يتكلمون بها . ومعروف " أن اللغة نفسها مهارة تضم مجموعة من المهارات الجزئية، وإتقانها لا يتوقف على حفظ القواعد اللغوية ، أو حفظ مفردات القاموس ولكن المتعلم يتقنها بالنماذج اللغوية السليمة التى يتعرض لها ، وكذا بالتدريب والمران الموجه على أسس التعبير المختلفة مع الممارسة المستمرة لما تدرب عليه من نماذج لغوية .

والعامية بهذه الصورة تمثل تحديا للفصحى من جانب وللمعلم من جانب آخر، ولكن مما يقلل من هذا التحدى أن فى الفصحى ما يخفف من حدته وأبرز ذلك مايلى:

أ - أن هناك عناصر كثيرة مشتركة بين الفصحى والعامية . ومن الضرورى الاستعانة بهذا القدر المشترك لتقريب الفصحى من النشء ، فضلا عن التقليل من المخاوف التى تبدو أمامهم من تعلم الفصحى . وهذه النقطة تراعى غالبا فى بداية تعلم اللغة العربية فى المرحلة الأولى .

ب - أن اللحن والخطأ ظاهرة ليست بالمستحدثة فى أيامنا هذه ؛ وإنما ظهر اللحن فى عهد الرسول صلوات الله وسلامه عليه : فقد روى أن رجلا لحن فى حضرته فقال لمن حوله : "أرشدوا أخاكم فقد ضل" . ومرَّ عمر بن الخطاب – رضى الله عنه - على قوم يسيئون الرمى ، فأنبهم ، فقال واحد منهم : إنا قوم متعلمين ، فأعرض عمر غاضبا ، وقال : والله لخطؤكم فى لسانكم أشد على من خطئكم فى رميكم .

وظاهرة اللحن التى كانت موجودة فى العصور المتقدمة – وإن كانت ليست بالكثرة الموجودة حاليا - إلا أنها كانت تمثل خطرا على اللغة من وجهة نظر المعاصرين لها آنذاك.

جـ - أن العامية – وهى – بحق – شائعة فى المجتمع – لهجة بسيطة تتناسب مع كثير من الناس إن لم يكن كلهم. وهى ببساطتها لا تستخدم إلا فى المواقف البسيطة التى تتصل بحياة الناس اليومية، لكن حينما يراد التعبير المنظم، والإفهام الصحيح، والإقناع المنطقى والاستدلال الفكرى، وحين يهم الإنسان لشرح نص أدبى، أو تحليل علمى لا يمكن أن يتم ذلك إلا باستخدام الفحصى .

وليس من قبيل المبالغة القول: إن العامية لو كان فيها من السعة والقوة ما يسمح لها بالتعبير عن أفكار الناس، ومشاعرهم، وعلومهم، وآدابهم - لما كان للعربية الفصحى وجود، ولكانت قد اندثرت كما اندثر غيرها من اللغات الأخرى، ولكن نظرا لعجزها عن الوفاء بحاجات الناس ومطالبهم تراجعت، وبقى مكان الفصحى محفوظا، لغة للعلم، والدين معا، بمقدار سيطرة أصحابها على هذين؛ ولهذا السبب يتوارى المتربصون بالفصحى، والمنادون باستخدام العامية وإن أعلنوا عن أنفسهم لحظة ما؛ فإنما هو من قبيل المكابرة، وعدم التسليم بقوة الفصحى؛ لأن واقع الفصحى أكبر من أن ينال، وأقوى من أي مناصر للعامية .

٢ـ الحاجة إلى معجم عربى

NECESSITY OF MODERN ARABIC DICTIONARIES

تعد اللغة بمثابة الكائن الحى من حيث خضوعها لقوانين الحياة فى النمو والتطور والتجديد . وهى فى هذا تخضع لقانون تنازع البقاء، والانتخاب الطبيعى. فهناك ألفاظ تبقى، وألفاظ تفنى، وألفاظ تحافظ على أصلها الذى وضعت له، وأخرى تزيد عليها دلالات فى المعنى، أو تقل، أو تتحول من معنى إلى معنى .

وتعد المعاجم - من هذه الناحية - سجلا حقيقيا لنشاط اللغة يتناول تاريخ كلماتها، وأدوارها فى مراحل العصور المختلفة، كما أنها أداة بحث، ومرجع سهل المأخذ، تمت للماضى بصلة وثيقة، وتعبر عن الحاضر بدقة وصدق .

وكانت المعاجم - فى بداية الأمر - نتيجة لجهود فردية ، أما اليوم فقد اضطلع بها فريق من المختصصين . ويبدو ذلك واضحا فى إنشاء المجمع اللغوى بالقاهرة . فقد أنشئ هذا المجمع لتحقيق هدفين رئيسيين هما .كما جاء فى مرسوم إنشائه عام ١٩٣٢ ما يلى :

١ - المحافظة على سلامة اللغة ، وجعلها وافية ، متمشية مع تقدم العلوم والفنون، وملائمة لحاجات الحياة فى العصر الحاضر .

٢ - العمل على وضع معجم تاريخى للغة العربية .

وكان التأليف المعجمى قد حظى باهتمام شديد من قبل اللغويين منذ القرن الأول الهجرى. ولعل من أشهر تلك المعاجم : " العين، للخيل، والجمهرة لابن دريد ، وديوان الأدب لإبراهيم الفارابى، ومعجم البارع للقالى البغدادى (ت٣٥٦هـ)، وتهذيب اللغة للأزهرى (٣٧٠ هـ) ، ومختصر العين للزبيدى (٣٧٩هـ)، والمحيط للصاحب بن عباد (٣٨٥هـ) والصحاح للجوهرى(٢٩٣) ومعجم الموعب للتيانى (٤٣٦هـ)، والقاموس المحيط للفيروزبادى (٨١٦هـ)، ولسان العرب لابن منظور (٧١١هـ)، وهذه المعاجم تمثل رصيدا كبيرا للغة العربية .

ويبدو من غزارة المادة فى المعاجم القديمة أنها لم تخل من بعض العيوب المشتركة. ومنها: التصحيف والإسراف فى سرد المترادفات واللبس فى التبويب، والخطأ فى التعريف، والغموض فى تفسير بعض الألفاظ، والحشو، والتكرار، والخلط فى المعلومات، وبالأخص فى المواد التاريخية، والجغرافية، والعلمية ، فضلا عن أن هذه المعاجم لم تدون فيها جميع ألفاظ اللغة، ولا تتمشى فى منهجها مع مبادئ المعاجم الحديثة .

ولم تجر محاولة جادة للتأليف العجمى، واحتواء المفردات الجديدة حتى أواسط القرن العشرين ، حيث تحركت المجامع العلمية اللغوية العربية لتدارك الخطر. وكان منها المجمع اللغوى بالقاهرة ، فبدأ بوضع معجم يستوعب اللغة العربية فى مختلف عصورها، سماه " المعجم الكبير "سنة ١٩٤٦ ، وبعد عشرة سنوات من بدء المحاولة نشر جزء منه على سبيل التجربة . ولا يزال المجمع يوالى جهده فى إخراج هذا المعجم الكبير . ولم يقف نشاط

المجمع عند المعجمات الكبرى فحسب ؛ بل تعداها إلى المعجمات الوسطى ، والمعجمات المتخصصة مثل المعجم " الوجيز " .

وانطلاقا من ضرورة إعداد معجم عصرى يناسب التلاميذ ويلبى حاجاتهم التعليمية ، ويقلل من تحديات اللغة العربية فى هذا العصر أصدرت لجنة اللغة العربية ، ووسائل النهوض بها فى التعليم العام توصية بإعداد عدد من المعاجم المصورة ذات المستويات المختلفة ، ولكى تفيد هذه المعاجم على المستوى القومى ينبغى الاتفاق على تسمية موحدة لكل الألفاظ والمصطلحات التى توضع فى المعاجم ، ثم نشرها فى كل الأوساط العربية ليتم التعامل بها ، وتصبح فى عداد اللغة المشتركة للعرب جميعا.

وكان قد تولى مكتب تنسيق التعريب بالرباط — وهو أحد أجهزة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم — الإعداد والدعوة إلى المؤتمر الثانى للتعريب الذى عقد بمدينة الجزائر فى الفترة من ١٢ -٢٠/١٢/١٩٧٣م، وجعل موضوع البحث فيه توحيد المصطلحات العلمية الست. وهى الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء، الحيوان، النبات، الجيولوجيا، وكان مما قرره المؤتمر للتعريب فى هذا الشأن ما يلى :

يرى المؤتمر أن قضية المصطلح العلمى لم تنل من العناية فى التنفيذ ، قدر ما نالت من عناية فى الإعداد والدراسة. وإذا كانت قضية المصطلح قضية علمية مستمرة ؛ فأن ذلك يقتضى ألا يستمر الجدل النظرى حولها إلى ما لا نهاية ، وأنه لابد من أن يخرج هذا النقاش النظرى إلى مرحلة التطبيق والتجربة العلمية ؛ حتى يكون استخدام المصطلح هو الذى يحقق امتحانه ، والحكم عليه .

ومعنى هذا أن مواجهة هذا التحدى — وهو قلة المعاجم العربية - أصبح أمرا واردا وضروريا أمام المتخصصين العرب لتدارك ما يمكن تدراكه فى المجال اللغوى ، وبحيث يقدم ذلك فى صورة متفق عليها من هذه المجامع ، لتكتسب فيما بعد صفة العمومية والانتشار . إذ أن " معظم من يكتبون بالعربية لا يجدون تحت أيديهم معجما يرجعون إليه فيما وراء " مختار الصحاح ، "وكما أن الرجوع إلى المعاجم القديمة أمر صعب . فهى أولا ليست متوافرة فى طبعات حديثة . وهى ثانيا مطولة . وهى ثالثا لا تسير على ترتيب أبجدى واحد. وهى رابعا ترد كل الكلام إلى الجذور الثلاثة أساسا . وبعضها مثل الصحاح يقتصر على صحيح اللغة ، حيث لا يتضمن إلا الكلمات المشهورة عن أهم القبائل العربية بمعناها الأصلى فى جزيرة العرب .

وإذا كان هناك تخوف من وضع معاجم جديدة ، تؤدى فى نهاية الأمر إلى البعد عن اللغة الأم، وبالتالى يتعذر التعامل مع القرآن الكريم ،خصوصا إذا طال الزمن، وإذا كانت الظواهر الاجتماعية فى تغير مستمر - إلى حد ما - الأمر الذى يترتب عليه تحميل بعض الألفاظ معانى جديدة طبقا لكل تطور يطرأ على اللفظة — فإنه يمكن القول إنه فى حالة وضع معجم ما لابد من الإشارة إلى المعانى المتعددة للفظة الواحدة، مع التنبيه على المعنى الأصلى، أو أنه حين يعاد طبع بعض المعاجم القديمة فيجب أن يعاد تنظيمها من جديد مع الاحتفاظ بالأصل لتكون سهلة، وفى متناول الدارس؛ إذ أن عملية الكشف فى بعض المعاجم العربية عملية صعبة، لا تتيسر إلا للمختصين فى أغلب الأحيان . هذا فضلا عن الاتجاه فى الدراسات اللغوية إلى اللغات المتخصصة ، وهى التى تستخدم بحدود فى مجال التخصص، أما النصوص الأدبية فهى تهم المتعلمين الذين يهدفون إلى المتعة الفنية ، والإحساس الجمالى للغة .

إن فن المعاجم الحديث دليل على أن باب الاجتهاد مفتوح فى اللغة ، كما هو مفتوح فى الفقة والتشريع ، وأن العربية فى آن واحد لغة قديمة وحديثة ، وقد استعادت فى القرن العشرين حياة وحركة ، لم يؤلفا فيها منذ عدة قرون.

٤ـ تقلص عادة القراءة :

RETARDATIAN OF READING HABITS

تعد القراءة الفن الثالث من فنون اللغة بعد الاستماع والحديث ثم يليها الكتابة. ويبدو ترتيبها هذا مقبولا من حيث الترتيب الطبيعى لفنون اللغة إذا كانت اللغة المنطوقة هى المكتوبة. ويمكن أن تلى الاستماع مباشرة فى عملية التعليم والتعلم إذا كانت اللغة المنطوقة بعيدة ما عن المكتوبة، كما هو الحال فى اللغة العربية، حيث توجد العامية بجانب الفصحى؛ إذ يمكن أن تسهم القراءة مع الاستماع الجيد فى تنمية الفصحى، بل يمكن أن تكون القراءة هى الفن الأول لإكساب الفصحى، إذا لم يتوافر الاستماع والكلام الجيدين. والكتابة الصحيحة هى الكتابة الملتزمة، لا من الناحية القيمية، أو العلمية فحسب، بل هى الملتزمة أيضاً بقواعد اللغة؛ احتراماً لعقلية القارىء. وما عدا ذلك فهى كتابة لاستقطاب العوام، أو لضعف الكاتب، أو سوء نيته تجاه الفصحى.

وتبدو القراءة من هذه المكانة — عاملا مهما من عوامل تنمية اللغة العربية لدى قارئيها. فهى تزودهم بالكلمة الفصحى، والجملة الصحيحة، والتراكيب المقبولة، والأساليب

البلاغية التى تحببهم فى اللغة بحيث يعملون على اكتسابها، ويحاولون السيطرة عليها، كما تقربهم من الكتب ذات المستوى الرفيع: قديمها وحديثها، ثم ما تؤهله لمتكلميها من مكانة ثقافية مقبولة .

وتساعد القراءة التلميذ فى الدروس والتحصيل، وتمكنه من استيعاب مواده الدراسية، وتسهل له الرجوع إلى المصادر الأصلية، والثانوية فى البحث، كما تمكنه من التعامل باللغة فى أي موقف من المواقف اليومية .

ورغم تلك الأهمية للقراءة فإنه يلاحظ أن الإقبال عليها قد قل عن ذى قبل ، وتأثر المستوى اللغوى تبعا لذلك . ويبدو ذلك من واقع البحوث الميدانية التى أجريت من مجال الميول تبعا لذلك . ومنها: دراسة حسام بيروز خان (١٩٨٠) التى تناولت ميول طلاب المرحلة الثانوية فى القراءة الخارجية فقد بلغت نسبة من يقرءون قراءة حرة ٦ ٪ من المجموع الكلى للطلاب ، وعددهم ٦٠٠ طالب .

وكان سبب عزوفهم عن القراءة : عدم وجود وقت فراغ كاف ، ومشاركة الأسرة فى أعمالها والانشغال فى الدروس ، والواجبات المدرسية .

ويمكن أن يضاف إلى ما سبق قلة مكتبات الأطفال المدرسية ، والمكانة المتوقعة التى تحتلها القراءة فى البرامج الرسمية ، وقلة المكتبات العامة . وقد قامت مجلة الشباب بإجراء أول استطلاع للرأى بين ٣٠٠٠ شاب وفتاة ممن تتراوح أعمارهم بين ١٨و ٢٥ سنة فى أربع عشرة كلية ومعهدا ومدرسة بمحافظات القاهرة ، والجيزة وكفر الشيخ ، والشرقية ، والمنوفية ، والقليوبية بهدف التعرف على عزوفهم عنها . واتضح من خلال إجابات ٨٩٢ شابا وفتاة أن الاثنين وثلاثين بنسبة ٣.٦٪ لديهم هوايات ذهنية كالقراءة والشطرنج . أما الأطفال فليسوا أوفر حظا من طلاب المرحلة الثانوية فى عملية القراءة بسبب تأثير التليفزيون الذى صرفهم عن القراءة وهذا ما يتمشى — تماما مع نتائج البحوث الأجنبية .

ومعنى هذا أن عادة القراءة قل الميل إليها بين الأطفال والشباب . وهذا يمثل تحديا للغة العربية ولمعلمها فى الوقت نفسه بسبب ما كان يمكن أن يعود على اللغة من إجادة وإتقان من جراء ممارسة القراءة . ولعل من أسباب عزوف الشباب عن القراءة ما يلى :

١ - أن جميع المستحدثات الثقافية — خاصة الإذاعة المرئية والمسموعة و"الفيديو" والتسجيلات الصوتية الكثيرة والمتعددة — أصبحت تحارب - تلقائيا ودون قصد — عادة القراءة ، لما تتمتع به من جاذبية وتشويق .

٢ - أن الكتاب ، ارتفع ثمنه ، لأنه سلعة – كبقية السلع – يحتاج إلى عمالة فنية وأدوات طباعة ، وهى عملية مكلفة . وربما كان وراء ذلك قلة المبيعات منه ، وتحميل ما فى المخازن على ما يباع منه .

٣ - أن بعض المواد الثقافية لا ترغب الشباب فى قراءتها من حيث إنها دون المستوى من ناحية الشكل والمضمون ، أو بعيدة عن اهتمامات القارئ .

٤ - أن بعض الشباب يؤثر استغلال وقته فى الكسب المادى ، بحيث لا يتسع منه ما يسمح بممارسة القراءة . أما إذا كان هذا الشباب يعانى البطالة فلا أمل منه فى النظر إلى القراءة .

إيقاع العصر : **FAST RYTHEM OF MODERN LIFE**

يتميز هذا العصر بزيادة إيقاع الحياة فيه على المستوى : المادى وغير المادى . ففى المجال المادى تتزايد المخترعات ، وتتقدم المبتكرات بشكل يمكن القول معه : إن هناك فجوة ما – ضيقة أم واسعة بين ما يجرى داخل المدرسة فى العملية التعليمية ، وما يحدث خارجها من منجزات علمية وتكنولوجية ، بل زاد إيقاع الحياة حتى فى المأكل ، والمشرب ، وما يتصل بكل شئون الحياة فيه – لدرجة إن الوجدانات والمشاعر أصبح السكوت عليها ، وكتمانها أمرا غير وارد ، والإسراع فيها ، والجهر بها هو المتداول .

وإذا كانت اللغة ظاهرة اجتماعية فقد انسحب عليها ما يدور فى المجتمع من سرعة التغير والتطور . وسرعة إيقاع الحياة يتطلب أن تقدم اللغة العربية بصورة يسهل تعلمها، واستخدامها ليس فى مجال الحديث فحسب، وإنما فى مجال العلوم والآداب، بحيث تطاوع تلك اللغة متعلميها على نحو يكفل لهم قدرة التعبير والفهم والإفهام. ويضاعف هذا الجانب مسئولية المتخصصين فى اللغة العربية ، ومن يتصدون لوضع برامجها ، بحيث يتم الاستفادة من كل المساعدات التى تسرع بتعلم اللغة والسيطرة عليها.

ولعل مما قلل من حدة هذا التحدى – وهو زيادة إيقاع الحياة – النظر إلى اللغة العربية من الجانب الوظيفي ، لكن إذا كانت الوظيفية تعنى تعرف الجانب اللغوى الذى يهم الإنسان فى حياته ، وما يساعده على قضاء مشاغله ، وحل مشاكله ، وهو مما يدفع الإنسان لتعلم لغة ما – فإن ذلك قد يكون مطلبا للغرباء عن اللغة ، تمشيا مع أسلوب تقديم الوجبات الجاهزة. أما إذا كان هؤلاء الذين يتعلمون العربية – عربا أم غير عرب – بهدف أبعد من الوظيفة وهو الوقوف على اللغة بما يمكنهم من الاتصال بما كتبه الأدباء ،

والشعراء، وما وصل إليه المتقدمون من تراث عربى، يترجم عن ماضى الأمة وحاضرها، فضلا عن الرغبة الصادقة فى استشراف الأبعاد المختلفة التى تتصل بالقرآن الكريم، أو الحديث النبوى الشريف — فإن هذا يتطلب منهم زيادة مدة دراسة هذه اللغة، إذ لا يمكن تحقيق ذلك بين يوم وليلة، كما هو الحال فى الجانب الوظيفى، وإنما يمكن تحقيقه — إلى حدٍّ ما — من خلال المعايشة لهذه اللغة، والغوص فى أعماقها للوقوف على جوانب البلاغة فيها والكشف عن أسرارها .

وربما كانت سرعة إيقاع الحياة مدعاة إلى القراءة المتخصصة التى تفيد الإنسان فى عمله، لكنها قد تصرفه عن القراءة للاستمتاع وتذوق ما تحمله اللغة من فكر وعلم وحضارة . وكثرة ممارسة اللغة من الممكن أن يقود إلى تجويدها وإتقانها.

٦ـ النطق السليم : **clarity of pronunciation**

تواجه اللغة العربية تحديا فى عملية النطق السليم لها، لا من حيث ما يتصل منها بجانب الإعراب فقط، ولكن أيضا من الناحية الصرفية التى تتعلق ببنية الكلمة. ويبدو ذلك — مثلا - فى جمع الكلمة أخ إخوة وينطقها البعض بضم الهمزة . وغير ذلك من تغيير فى بنية الكلمة . فضلا عن نطق الحروف من غير مخارجها، أو إبدالها بحروف أخرى.

وقد يبدو السبب فى ذلك تأثير العامية فى الفصحى ، أو قلة إلمام المتكلم أو المتكلمين بقواعد اللغة ، سواء أكانت نحوية ، أم صرفية ، أو خطأ شائعا فى عملية النطق، أو أنه اتجاه من بعض الأفراد الذى يميلون إلى كسر الحروف على سبيل التميز الشخصى فى النطق ، أو عدم الإلمام بالكتابة الصحيحة كعلامة المد — مثلا - أو علامة التشديد، أو غير ذلك من أسباب أخرى ، ويمكن التغلب على هذا الجانب من التحدى بتشكيل الحروف ليتمكن النشء من النطق السليم للغة العربية . وهذا الاتجاه ليس بجديد فى تعليم تلك اللغة فى مصر " فقد صدر" منشور عمومى فى ٢٢ من ذى القعدة ١٣٣١هـ — ٢٢/ ١٩١٣/١٠ م . أوجب أن تشكل كتب اللغة العربية للمكاتب الأولية والمدارس الابتدائية، والثانوية ، وأعلنت النظارة (وزارة التربية فى ذلك الوقت) أنها منذ ذلك التاريخ لا تقبل من كتب تعليم اللغة العربية للمكاتب الأولية والمدارس الابتدائية إلا ما كان مشكولا شكلا تاما سواء أكان مقدما إليها لتقره من جديد ، أم مطلوبا إعادة طبعه مما سبق لها تقريره .

وقد يكون فى تنفيذ تشكيل الحروف للكتب الحالية تشكيلا تاما أمرا صعبا؛ لأن بعض المطابع لا يتوافر فيها تشكيل كل الحروف ، أو لأنها مكلفة من الناحية الاقتصادية ، ولكن مهما كانت الدواعى وراء عدم تنفيذ التشكيل — ليس لكتب تعليم اللغة العربية فحسب ، وإنما لباقى الكتب خاصة تلك التى يتوافر فيها العنصر اللغوى مثل التاريخ — فإن العائد من نطق الكلمات نطقا صحيحاً وتقليل الاختلافات بين المتعلمين — ذى دلالة لغوية واجتماعية مطلوبة .

ويبرز تشكيل الحروف مطلبا ضروريا فى وقتنا الراهن ، نظرا لحالة الضعف التى تعانيها اللغة العربية وبعض معلميها ، وتعذر النطق السليم للكلمات والجمل ، والأنماط اللغوية ، كما يتحتم ذلك فى غياب الاستماع الصحيح للفصحى لقلة المتكلمين بها ، وغلبة الحديث بالعامية . وهنا يبدو دور الكلمة المكتوبة بالتشكيل الصحيح كمحور تصحيح لدى المتكلمين بالعربية .

ويمكن أن تسهم بعض الكتب غير المدرسية ، والتى كتبت منذ وقت طويل بالتشكيل العربى الصحيح ككليلة ودمنة ، وغيرها من الكتب الأخرى، بحيث يتم اختيار تلك الكتب بما يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة .

أما فى غير المجال المدرسى فإن سرعة الطبع ، وزيادة الاتصال ، والاعتماد على فطنة القارئ وذكائه يقتضى الاستغناء عن تشكيل الكتابة لكل القراء - متقنين لها وغير متقنين — فى الكتب والمجلات والصحف ، وغيرها من وسائل الاتصال أمر قد يؤدى - بطبيعة الحال - إلى أن يقع القارئ فى حيرة ، حتى يقرأها مرة ومرة ليصل إلى الصحيح فيما قرأه أو ينطقها بطرق شتى ، ومخارج متباينة ، حتى لينكر السامع أن ما يسمع لغة عربية أو يكاد .

ويعول فى هذا التحدى على المدرس المتمكن ، والذى يبادر بتصحيح الخطأ فى النطق فى حينه ؛ لأن السكوت عن الخطأ يؤدى إلى استمراره كما يعول على المتعلم فى أن يحاول أن يصحح لنفسه ما أمكن ، انطلاقا من تذوق اللغة ، ومن عملية التعلم الذاتى.

٧ـ ضعف القاموس اللغوى

WEAKNESS OF LANGUAG DICTIANARY

يتجه الاستعمال اللغوى للعربية إلى حصرها فى ألفاظ محدودة ليس فى الجانب التعليمى فقط ؛ وإنما فى الحياة الثقافية بصفة عامة ، انطلاقا من وظيفة اللغة فى جعلها أداة الاتصال بين الناس وتصريف شئونهم . ويبدو هذا الاتجاه ملموسا فى المظاهر الآتية :

١ - ضعف الحماس - إن لم يكن محاربته - فى تحفيظ التلاميذ الكثير من القرآن الكريم و النثر والشعر، بدعوى تيسير التعلم عليهم ، وعدم حفظهم إلا ما يفهمونه. ومعروف أن الحفظ عامل مهم فى إثراء اللغة وزيادة نصيبها من المفردات اللغوية . وإذا كان الحفظ شرطا ضروريا لكل من يريد أن يتعلم لغة أخرى ، فإن أشد ضرورة للغة الأم ؛ لكى يمده هذا الحفظ بالألفاظ التى يترجم بها عن أفكاره ومشاعره .

إن تاريخنا حافل بالكثيرين ، الذين عرف عنهم أنهم حفظوا القرآن الكريم وحفظوا ما استطاعوا من الشعر والنثر ، فأثبتوا وجودهم فى عالم الأدب والشعر،والاجتماع ، واستطاعوا أن يعبروا عما يدور فى أذهانهم بكفاءة واقتدار، وحين كانوا يحسون بالحرج فى موقف كلامى ما فإن فى ما يحفظونه كان إسعافا لهم وعونا على تلافى هذا الحرج . ومن هنا فإن العودة إلى الحفظ ، أو التركيز عليه مطلب قومى ، لزيادة القاموس اللغوى ، ومطلب تربوى لمساعدة المتعلم فى التعبير عن أفكاره ، ومشاعره ؛ لأن الألفاظ قوالب للمعنى أو الفكرة.

٢ - تطبيق اتجاه الوظيفية فى اللغة على " تمكين الفرد من التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه، وإمداده بالوسائل، أو الذرائع التى تساعده على ذلك. مع أن هناك وظائف أخرى للغة. منها أنها أداة للتفكير ووسيلة لربط الماضى بالحاضر عن طريق فهم التراث ونقله. ولا يمكن تحقيق الجوانب السابقة وغيرها اذا اقتصر على الجانب الوظيفى منها .

ويبدو أن جانب الوظيفية يفيد الطلاب الذين هم دون المرحلة الجامعية ، أو ممن يكتفون من اللغة العربية بما يساعدهم على قضاء مطالبهم اليومية ، أو من لا يتكلم العربية . أما من يريد أن يتعامل باللغة على بعد أكبر من علم ، أو فن ، أو أدب ، ودين فإن مسئوليته رفع مستوى قاموسه اللغوى ، وفهم الدلالات المختلفة لكل ما يقع تحت سمعه ، أو بصره من كلمة مسموعة أو مقروءة .

٣ - تكهن القارئ أو السامع عما يصدر من وسائل الإعلام المختلفة ، وذلك لتكرارها تعبيرات بعينها ، جعلت القارئ أو السامع لا يتحمس إلى معرفة مفردات جديدة . وقد يقال أن هناك من البرامج المذاعة ، أو الأبواب الخاصة فى الصحف والمجلات ما

يخرج عن هذا النمط المألوف والمكرر ، ولكنها غالبا بنفس العبارات المتواترة. وقراء هذه الأبواب يبدو أنهم شريحة معينة ، ارتبطوا فى قراءاتهم بأسماء محدده لديهم . وهؤلاء - أي القراء - قلة ، وأغلبهم من المثقفين ، و المهمومين بقضايا المجتمع. ومن هنا فإن حصيلة القارئ أو السامع للغة من وسائل الإعلام لا يضيف جديدا بالدرجة المفروضة .

٤ - تضاؤل عادة القراءة أدى إلى فقر فى الثروة اللغوية ؛ لأن القراءة الجادة تتطلب من القارئ الإلمام الكافى بما يقرأ ، وبالتالى لا يمكنه المرور على لفظة أو عبارة خفى معناها عنه إلا وأدركها .

ويمكن القول إن تنمية الثروة اللغوية لا يتأتى إلا عن طريق حفظ الكثير من اللغة قرآنا، أو حديثا ، أو نثرا ، أو شعرا ، ويتأكد الحفظ حين يشعر الطفل بالسعادة حين يكرر الكلمة التى تثير إحساسه ، وتؤثر عليه ، ثم بالقراءة والاطلاع على أجود ما كتب من شعر أو نثر .

ولا يغيب عن البال أن فقر الثروة اللغوية لدى المتعلم يتعب المعلم فى تحقيق الاتصال اللغوى بينهما . ومن هنا، فإن كثيرا من المتعلمين يطالبون مدرسهم باستخدام العامية لأن تدريسه بالفصحى ربما يحول بينهم وبين الفهم بسبب نقص الثروة اللغوية .

٨ـ الأمية ILLITERACY

يختلف مفهوم الأمية من مجال إلى آخر، بعد أن أصبح المعنى الحقيقى لهذه الكلمة أمرا غير وارد فى هذا العصر، وإن ورد فهو مرتبط - فى الأعم الأغلب -بالدول النامية ، لأن المواطن الذى لا يعرف القراءة والكتابة نسبته محدودة أو منعدمة فى كثير من الدول المتقدمة .

وإذا كانت اللغة ظاهرة اجتماعية تشيع وتنمو حين يتداولها كثير من المواطنين فإن العربية الفصحى باستثناء من لا يعرف القراءة والكتابة تداولها محدود لغلبة الأمية فى المجتمع العربى ، وهؤلاء يمثلون قوة فى الاستعمال اللغوى فى عملية الاتصال اليومى التى تجرى بين المتعلم ، وغير المتعلم .

ويفترض فى من تعلم القراءة والكتابة، والتحق بالمدرسة، وسلك طريقة فى السلم التعليمى أن يكون قادراً على الحديث بالعربية، والتعبير بها فى مختلف المواقف اليومية. فإن

لم يكن ففى مجال التعليم، ليكون فى الحديث بها نماء لها وتطوير لأساليبها، وإحياء لبعض تراكيبها، ولكن بالملاحظة العابرة يبدو أن هناك أمية لغوية بين المتعلمين، بالإضافة إلى أمية غيرهم . ومن هنا يمكن القول إن الأمية اللغوية بمستوياتها المتعددة، والتى تنحصر بين من وصل إلى مرحلة تعليمية ما، وبين من لم يصل أصلا – تمثل تحديا لهذا المعلم، وبمقدار زيادة من يتكلمون الفصحى بكفاءة واقتدار، بمقدار ما يقل هذا التحدى .

ولعل من أسباب زيادة الأمية، الناحية الاقتصادية، وما يدخل تحتها من تسرب التلاميذ، وعدم وجود مدارس كافية تستوعب من هم فى سن الإلزام، إلى جانب عدم الاستعداد للتعلم ، وعدم وضعها في سلم الأولويات الضرورية من الأفراد والحكومات.

٩- سوق العمل

يعد الدافع المادى عاملا مهما فى تعلم أي شئ ، مهما كانت صعوبته نظرا للعائد المتوقع منه . وقد راج فى بعض البلاد العربية إعلانات الوظائف التى تؤكد دوما على إتقان لغة أجنبية الأمر الذى يستحث كثيرا من الطلاب على تعلم لغة أجنبية ما ، لأن المرتبات فى هذه الأعمال مجزية . ومن هنا فإن العمالة بهذه الصورة تمثل تحديا لتعلم اللغة العربية ولمعلمها فى الوقت نفسه . صحيح أن هناك دوافع لتعلم العربية . منها الدينى ، والقومى ، والميل الحقيقى لهذه اللغة ، وحب قراءة الأدب بها ، ولكن يبدو أن الحافز المادى له النصيب الأكبر.

ولعل مما يخفف من أثر هذا التحدى لصالح تعلم العربية مايلى :

١ - إيجاد نوع من التوازن فى مستوى عائد العمل بين من يتقن الإنجليزية مثلا ، ومن لا يعرف إلا العربية، بهدف الحفاظ على وضع العربية كلغة قومية يلتزم بها الجميع .

٢ - التزام المؤسسات والمصالح بأن إتقان العربية تحدثا وكتابة – شرط أساس للتصدى لعمل ما، حتى يجبر ذلك العامل على إتقان لغته الأم بنفس مستوى اللغة الأجنبية إن لم يكن أكثر.

٣ - محاربة تغريب اللغة العربية فى وطنها الأم، وذلك من منطلق الالتزام الدينى، والقومى، وبذلك يتأكد فى نفس كل عربى أن تعلم العربية واجب لا مفر منه، وأنه مسئولية دينية وقومية فى الوقت نفسه .

١٠- الضعف العام لمن يتكلمون العربية :

يمكن القول إن قوة اللغة أو ضعفها – يرجع – بالدرجة الأولى – إلى قوة أبنائها، أو ضعفهم . ولا أدل على ذلك حين جاء الإسلام، وتم فتح الممالك الكبيرة، كبلاد الفرس والروم زاد مجال اللغة العربية بسطة، بما نقلَ إليها من المعانى العلمية. وفى أسبانيا بقيت اللغة العربية محتفظة بمكانتها الرفيعة عند النصارى كلغة للعمل والحضارة أكثر من مائتين وخمسين سنة بعد سقوط طليطلة. وقد استمر المعاهدون يستخدمونها فى تحرير عقود الزواج، والممتلكات، وفى غيرها من المصالح العامة حتى القرن الثامن الهجرى (الرابع عشر الميلادى) مما أدى إلى دخول كثير من المفردات، والمصطلحات العربية فى اللغة الأسبانية الحديثة .

وقد ذكر ابن حزم فى كتاب الأحكام سنة من سنن الكون فى سقوط اللغة . فقال: "إن اللغة يسقط أكثرها ويبطل ، بسقوط دولة أهلها، ودخول غيرهم عليهم فى مساكنهم أو تنقلهم عن ديارهم ، واختلاطهم بغيرهم ، فإنما يفيد لغة الأمة ، وعلومها ، وأخبارها قوة دولتها ، ونشاط أهلها وفراغهم . وأما من تلفت دولتهم، وغلب عليهم عدوهم واشتغلوا بالخوف والحاجة، والذل، وخدمة أعدائهم – فمضمون منهم موت الخاطر . وربما كان ذلك سببا لذهاب لغتهم ، ونسيان أنسابهم ، وأخبارهم ، وبيود علومهم . هذا موجود بالمشاهدة ، ومعلوم بالعقل والضرورة . ويصاحب الضعف السياسى للدولة - غالبا - ضعف فى شتى نواحى الحياة . ولعل من أبرز ما يتميز به هذا العصر ، التقدم العلمى والتكنولوجى، ويظهر هذا التقدم فى جانب اللغة فى شكل آلات ووسائل تقنية فى تناول اللغة، وتدريسها عند الغربيين . وقد اتضح " أن من محاسن أجهزة التحليل اللغوى ، ووسائل تعليم اللغات أكثر من مساوئها ، وأن الاستفادة الحقيقة منها نهائية ، إذا ما استخدمت استخداما مناسبا بعيدا عن التقصير ، ولهذا السبب أصبح استخدام هذه الأجهزة اليوم ليس من قبيل الترف ، أو ضربا من الكماليات ؛ وإنما هو حاجة ملحة ، وضرورة مؤكدة لكل لغة يطمح أبناؤها الناطقون بها إلى إحلالها المحل الذى يليق بها بين اللغات العالمية فى المحافل الدولية السياسية منها ، والعملية ، وجعلها أداة طيعة للتعبير عن شتى مظاهر الحياة العصرية ، والتفاعل معها تأثيرا تأثرا .

وواقع الأمر أن تدريس اللغة العربية فى مدارسنا لازال يقف عند حد الجانب اللفظى من المعلم . وليس من قبيل المغالاة القول : إن الاجهزة ووسائل التقنية ومعامل اللغات

تكاد تكون معدومة فى مدارسنا ، فضلاً عن ندرة البحوث التجريبية فى ميدان اللغة العربية ، مما يجعل أثر هذا المعلم ضئيلا على الأداء اللغوى للطلاب .

الخلاصة :

فى ضوء ما تقدم يمكن القول : إن التحديات التى تواجه معلم اللغة العربية فى مرحلة التعليم العام فى تدريس هذه اللغة يمكن تقسيمها على مجموعتين :

المجموعة الأولى - وهى تحديات مؤقتة ، ويمكن التغلب عليها فى المدى القريب . وهى تشمل التحديات التى تتعلق بالمنهج المدرسى من حيث طبيعة اللغة العربية ، وواقع تعليمها ، والكتاب المدرسى ، ونظام الامتحانات والأنشطة اللغوية .... الخ.

المجموعة الثانية - وهى تحديات مؤقتة ، ولكنها تحتاج لوقت طويل من حيث التغلب عليها ، ونظرا لأنها تتصل بالمجتمع ، وإمكاناته ، والعوامل المساعدة على تمكين العربية فى نفوس أصحابها أو إقدار متعلميها على إتقانها ، وتجويدها .

والواقع أن هذه التحديات – مهما كانت – صمام أمانها القرآن الكريم ، لأن الله تكفل بحفظه وبقائه . وحفظ اللغة العربية وبقاؤها مكفول بحفظ القرآن الكريم ، على أن هذا لا يعفى المسلمين ، وبخاصة المهتمون باللغة العربية من العمل الدائب لتسهيل تعليم العربية ، بل إن تعلمها فرض بنص الحديث الشريف " تعلموا العربية وعلموها الناس "

وتبقى الحقيقة المؤكدة – بعد ما تم عرضه – أن هناك تحديات تواجه معلم اللغة العربية ، وتجعل أداءه على ممارسة طلابه فى التعبير الشفهى والتحريرى أقل مما هو متوقع ، ولا يتناسب مع جهده المبذول فى المدرسة بصفة عامة وفى حصة اللغة العربية على وجه الخصوص ، وأهم التحديات على المستوى المدرسى ما يلى :

١ - أن طبيعة اللغة العربية بما تفرضه من فروع متعددة يحار فيها معلم هذه اللغة ، حيث يبدو أداءه قويا فى فرع ، وضعيفا فى آخر ، الأمر الذى يؤثر على التعامل مع اللغة ككل .

ويمكن التغلب على هذا التحدى إما بزيادة التركيز على جانبها الأكاديمى ، وإما بتخصيص مدرس لكل فرع ، وعلى الأقل فى الفروع الأساسية ، مثل : النحو والصرف ، والبلاغة ، والأدب .

٢ - أن الكتابة الإملائية ، والخطية بما تمثله من تحد لهذا المعلم تتطلب ألا يتصدى لتدريسها أي معلم إلا بعد اختيار دقيق ، والتأكد من صحة كتابته إملائيا وخطيا ،

وإلمامه إلماما تاما بمشكلات الكتابة العربية ، بحيث لا يكتب أمام طلابه إلا كل ما هو صحيح ، لأن الطالب يثق فيما يعمله المعلم حتى لو كان خطأ ، والخطأ يكتسب صفة الثبات الصحيح فيما بعد .

٣ - أن ضعف معلم اللغة العربية — كتحد — يمكن أن يواجه ، إما بإعادة النظر فى برامج إعداده فى الكليات التى تتحمل مسئولية إعداده ، وإما بعمل دورات تدريبية منتظمة وإما بعقد اختبار فى حالة النقل إلى مرحلة تعليمية أخرى ، أو الترقية إلى وظيفة أعلى ، وإما بكل ما تقدم .

٤ - أن كتب تعليم اللغة العربية بما تمثله من تحد لمعلم هذه اللغة ، إنما يتم التغلب عليها بإعادة النظر فى هذه الكتب من حيث الشكل والمضمون ، وعلى الأخص جانب التدريبات اللغوية حيث يراعى زيادتها ، وتنوعها ، واختيار القطع الأدبية المعاصرة التى يبدو فيها جمال تلك اللغة كما يتم التغلب عليها بالمدرس الكفء الذى يستطيع التعامل معها ، أو الاستعانة ببديل آخر إذا ما اقتضت الضرورة ذلك.

٥ - أن نظام الامتحان الذى يسمح للطالب بالنجاح فى اللغة العربية دون أن يفتح هذا الطالب كتاب فرع منها مثل : النحو ، والبلاغة لابد أن يعدل بما يضمن مرور الطالب بكل فروع هذه المادة وبما يجبر معلمها على القراءة والاطلاع فى تخصصه ، تحسبا لأى سؤال يطرح من قبل الطالب .

٦ - أن كثافة الفصل تزيد من جهد المعلم فى ضبطه والسيطرة عليه ، وينعكس هذا الجهد على أدائه فى الشرح ، والأسئلة الشفهية ، والأعمال التحريرية ، ومتابعة من يستحق المتابعة ، وتشجيع من يستحق التشجيع ، واللغة العربية بما فيها من أصوات ، ومخارج للحروف ، وإعراب ، ومراعاة للقراءة السليمة — تتطلب الأعداد القليلة ، ضمانا لمراعاة ذلك ، وتجويده .

٧ - أن بعض المدرسين يستخدمون العامية ، أو خليطا منها وهم بهذا يصرفون الطالب عما تعلمه من معلم اللغة العربية ، وقد يدخلون فى وهمه أن هذه اللغة أصبحت لغة تراث والأولى بهم أن يصرفوا جهدهم لمادة أخرى غير العربية .

٨ - أن النشاط اللغوى ، الذى تقلص داخل المدرسة بفعل عوامل متعددة ، قد ضيق الفرص أمام الطالب لممارسة هذه اللغة ، وجعلها مادة امتحان ، وظهر

مدرس هذه المادة أمام من يعمل فى الميدان التربوى بمظهر الذى ينسى واجبه ، أو يتراخى فى أدائه

٩ - أن الغربة اللغوية للعربية فى أرضها ثبت فى بعض الأذهان أن هذه اللغة ليست لغة حياة الأمر الذى باعد بين الطالب من الناحية النفسية ، وبين تعلم لغته الأم، وترتب على ذلك مضاعفة جهد هذا المعلم ، ثم ضياع هذا الجهد .

١٠ - أن العامية السائدة فى البيت والمدرسة والمجتمع ، وندرة استخدام الفصحى تجعل عمل معلم اللغة العربية محكوما عليه بألا يغادر حجرة الدراسة ، ولا يطبق فى التعامل اليومى للطالب.

١١ - أن المعاجم العربية المتوافرة لا تسعف معلم اللغة العربية فى عمله، خاصة فى المصطلحات التى أقرتها المجامع اللغوية العربية ، بالنسبة للكلمات المستحدثة . وهذا يتطلب متابعة المجامع العربية للجديد من المفردات والتراكيب فى العلوم والفنون والأدب ، وألفاظ الحضارة ، وهذا يفرض التطور المستمر لتلك المعاجم.

١٢ - أن قلة الميول القرائية لدى الطلاب تحول دون ممارستهم للغة . ومعلوم أن اللغة تقوى بالممارسة، وتضعف بالترك والإهمال . وتكوين الميول القرائية من أهم وظائف المدرسة .

١٣ - أن إيقاع العصر يفرض على معلم اللغة العربية استخدام الطريقة التربوية الناجحة لتعليمها، وإكسابها للطلاب ، فقد تخف درجة صعوبة هذه اللغة ، إن كان هناك صعوبة تنسب إليها . وهذا يتطلب خدمة أكثر من التربويين والقائمين على تدريسها ، لأن الخدمة الحالية لا تتفق مع ماضى هذه اللغة ومكانتها عند متكلميها.

وسائل النهوض بالعربية

يمكن القول إن التحديات السابقة — هى أو غيرها — تقلل من المجهود المبذول تجاه رفع مستوى العربية ، لكنها في الوقت نفسه عامل إثارة وتنبيه للمشتغلين بها والمهتمين بدراستها ، على أي مستوى . خاصة إذا أخذت هذه التحديات مأخذ الجد ، وتم معالجتها بالدراسة والتحليل . ولعل صمام الأمان فى ذلك حب هذه اللغة وخدمتها بصدق ، من منطلق إنها لغة القرآن الكريم والمدخل الأساسى لفهم دين الله وشرعه ، هذا إلى جانب أنها وسيلة التخاطب بين أبناء الأقطار العربية ، وإن تباعدوا لحظة ، إلا أنها ستجمعهم يوما ما فحلم الإمبراطوريات الكبيرة أن تكون هناك لغة واحدة يتفاهمون بها ، الأمر الذي يتطلب ما يلى :

أ - حفظ ما يمكن حفظه من القرآن الكريم – والدعوة إلى ترك الحفظ مرفوضة – والأحاديث النبوية الشريفة ، وجوامع الكلم لصحابة رسول الله (ص) وتابعيهم ، وكذا حفظ ما يمكن حفظه من الشعر والنثر الفصيح؛ إذ يزود المتعلم بثروة لغوية مقبولة ، وتراكيب جديدة ، وأساليب مستحدثة ، يأنس إليها المتعلم ويكثر من تكرارها ، ويميل إلى حفظها . ومهمة من يختار تلك النصوص أن يتخطى بها هدف الامتحان – الذى يستهدفه الكل – إلى الإقبال على تلك النصوص بحب ورغبة ، خاصة إذا لبت جانب الدراسة والتحصيل ، إلى جانب التربية والتنمية الفردية والاجتماعية ، وأكدت فيه بعد الاستقلال والانتماء ، فضلا عن التميز والاعتزاز .

ب - الاستماع إلى المادة اللغوية الفصحى ، التى تبثها وسائل الإعلام المسموعة ، والمرئية ، والتركيز على البرامج الجيدة ، التى تجد صدى وقبولا لدى المستمعين، والتى يضطلع بها كبار المفكرين والمبدعين فى مجال الكلمة ، فضلا عن الأعمال الفنية ، التى تتناول موضوعات متعددة ، وتستخدم فيها الفصحى الميسرة ، ويعهد إلى مدرس اللغة العربية ، أو غيره من المدرسين الآخرين، الذين يغارون على لغتهم، ويصرون على استخدامها – فى مناقشة الطلاب فى الموضوعات المثارة، بحيث يتم تحليلها بلغة سهلة سلسلة تستقطب آذانهم ، وتدفعهم إلى الاستماع ، بل والقراءة .

جـ - استغلال المكتبات على اختلاف مستوياتها فى ربط التلميذ بلغته ، وإحالته إليها بكثرة ؛ لكى يتعود على التردد عليها ، والتعامل معها ، إما بالقراءة والاطلاع ، أو الاستعارة . ففى مكتبة الفصل يتعود التلميذ على اقتناء الكتاب، والمحافظة عليه ، والرجوع إليه وقت فراغه فى الفصل ، وفى مكتبة المدرسة تنفذ فيها القراءة الحرة ؛ للكشف عن الميول القرائية ، ويكلف التلاميذ فيها بقراءة كتاب ما أو جزء منه ، ثم يقدم تقريرا عما قرأه ؛ ليتعود الفهم والمتابعة. وفى المكتبات العامة يتعود التلميذ على الإفادة من البيئة المحيطة به ، والتعرف عليها ، ومعرفة ما لم يتمكن من معرفته فى المدرسة ، سواء فى المادة العلمية ، أو مع أقران جدد ، إلى جانب فتح باب المنافسة فى القراءة والاحتكاك بالآخرين . وفى مكتبة البيت ؛ ليعرف التلميذ أن البيت امتداد للمدرسة ، ومكمل لها . وربما ازداد فهمه للقراءة حين يرى الأسرة ، وقد التفت حول كتاب ما : تناولا أو تداولا.

د - النشاط اللغوى فى الفصل : يتسع هذا النشاط ليشمل إعطاء مساحة واسعة من الوقت لكل تلميذ ؛ لكى يمارس اللغة : كلاماً واستماعا ، كما يشمل إصرار المدرس على كتابة موضوعات التعبير التى حددتها الوزارة ، ومتابعتها من حيث التصحيح ، إلى جانب المجلات التى يحررها المتعلمون بأنفسهم : أسلوبا، وفكرا، حتى وإن نقلوها من مصادر أخرى ، مع ضرورة إشراف المدرس على تلك المجلات، والنظر فيها ، إما بالتعديل ، أو التغيير ، أو التطوير ، حتى يتعود التلميذ الدقة فيما يكتب . ولا مانع من إجراء مناظرات لغوية بين فصل وآخر ، فى أى جانب من الأنشطة اللغوية ، انطلاقا من المنافسة الشريفة .

هـ - تكوين أسرة اللغة العربية فى المدرسة ، بحيث يتولى مسئوليتها أصحاب الكفاءات اللغوية الممتازة والقادرة على إقامة مناظرات ومحاضرات بصفة دورية ومنتظمة. وقد يستعان فى ذلك ببعض الكفاءات من المدرسين الآخرين. أو الزائرين ، ممن لديهم حس أدبى وإدراك لما يجرى فى المجتمع من مواقف وقضايا . ويتم الاستعداد لتلك المناظرات ، والمحاضرات ، أو غيرها ؛ حتى يشعر الطالب بجدواها ، وتولد لديه الرغبة فى التعامل بالفصحى ، انطلاقا من الأساليب المشوقة فى تلك الأعمال . وأسرة اللغة العربية فى المدرسة يدخل فى نطاق عملها ، السيطرة على ما يتصل بهذه اللغة والجماعات التى تحمل اسمها. مثل جماعة التذوق الأدبى ، وجماعة الصحافة ، جماعة القصة ، جماعة الخط العربى ، جماعة الإلقاء. ونجاح هذه الأسر يتوقف على اختيار العناصر القادرة على العمل والعطاء ، وإداراتها بحيث تغطى كل الصفوف الدراسية بالمدرسة .

و - التخفيف من التهكم أو السخرية ، أو إظهار الدهشة ممن ينطقون بالفصحى ؛ لأن ذلك يؤثر على النشء ، ويجعلهم يربطون ما يرون ، وما يمكن أن يلحقهم من هذا الذى يرونه فى المستقبل وفى المقابل فإن على الذين يتحرون الفصحى فى كلامهم ، أو فى كتاباتهم ، البعد عن التقعر فى اللغة واستخدام الغريب منها ومراعاة اختيار الكلمات والأساليب الفصحية، التى تجعل عملية الاتصال اللغوى بينهم وبين غيرهم أمر ميسورا ، بل ومحبوبا. وربما يدفع المجافين للفصحى إلى الاقتراب منها واستخدامها.

ز - تشجيع الطلاب على التعبير بالفصحى ، ليس فى حصة اللغة العربية فقط ؛ وإنما فى كل الحصص المدرسية .

ويبقى قبل ذلك وبعده أن النهوض بالعربية يتوقف على تلافى التحديات : المذكورة أو غيرها ؛ لأن مجال التعلم لابد أن يفرز بعض الصعوبات . وهذه الصعوبات قد تختلف زمانا ومكانا. ومهمة القائمين على دراسة اللغة وضع الحلول الكفيلة بإنجاح عملية التعلم .

أما نجاح تدريس اللغة العربية فيتطلب ما يلي :

١ - منهجا مدرسيا مدروسا يلبى احتياجات الطلاب ، ويستوعب الفروق الفردية بينهم.

٢ - استعدادا طبيعيا من المتعلم ، والرغبة الصادقة فى إتقان هذه اللغة ؛ لأنها ليست صعبة .

٣ - مناخا مناسبا يشجع كل من يتعامل بهذه اللغة ،ويرى فيه تعبيرا حقيقيا عن قيمة الانتماء .

٤ - مدرسا على مستوى عال من الكفاءة المهنية والقيمة ﴿ كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمۡ تُعَلِّمُونَ ٱلۡكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمۡ تَدۡرُسُونَ ﴾ (آل عمران : ٧٩) .

٥ - مدرسا يجد فى تعليم العربية دينا يتقرب به إلى الله، ولا يكتفى باتخاذه وسيلة معاش. ولو قدر للغة العربية أن تحتل فى النفوس مكانة من الاعتزاز، لا تقبل الشك، وإيمانا بقدرة العطاء ، وطاقة الإبداع، لكان يومها أفضل من أمسها، وغدها خير من الاثنين معا؛ بناء ذاتيا، وعطاء حضاريا، وإبداعا علميا. وبقدر الإيمان بهذه اللغة، والثقة فى قدرتها — يكون الإنجاز الحضارى الذى تحققه اللغة العربية .

علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم

يمكن القول إن علاقة اللغة العربية بالقرآن الكريم هي علاقة حفظ وإبقاء لهذه اللغة. وربما يفهم ذلك من الآية الكريمة التى تقول: ﴿ إِنَّا نَحۡنُ نَزَّلۡنَا ٱلذِّكۡرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ (الحجر : ٩) . وهذا الحفظ والإبقاء يتجلى فى بعض المظاهر التالية :

١ - أن القرآن الكريم كان مصدرا أساسيا من مصادر تقعيد العربية ، واكتسبت هذه القواعد — غالبا — صفة الثبات ؛ مما حفظ هذه اللغة من تأثير اللحن فيها بعد الفتوحات الإسلامية . ولو فرض أن هذه الضوابط لم توضع ، لكان لكل مصر من الأمصار لهجته الخاصة والتى يمكن — بمرور الزمن — أن تتحول إلى لغة مستقلة . وهذه القواعد لم توضع لذات القواعد ، بل كانت محصلة الوقوف على نواحى

الإعجاز فى القرآن الكريم ، وفهم معناه أولا ، مما اتفق عليه النحويون – فيما بعد – الإعراب فرع المعنى . فالإعراب ليس عملية آلية، أو فلسفية ؛ وإنما هو مرتبط بالمعنى.

وقد استهدفت خدمة القرآن الكريم، وبالتالى خدمة اللغة العربية ظهور عدد كبير من العلوم اللغوية من نحو، وصرف، وبلاغة،وأدب، وتجويد، وغيرها، فأتاحت هذه العلوم فرصة الاستمرار والبقاء للغة العربية . وأقبلت الشعوب التى اعتنقت الإسلام على تعلمها وخدمتها، والسهر على صفائها ونقائها، حتى أصبح أحدهم يقدمها على لغته القومية. ولعل هذا ما حدا بسيبويه الفارسى للقول: لأن أذم بالعربية، أحب إلى من أن أمدح بالفارسية.

٢ - أن القرآن الكريم أعطى إشارة البيان لرسول الله (ص) وصحابته والتابعين من بعده لتوضيح ما خفى من أمور الدين ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (النحل : ٤٤) .

وإذا كان من المسلمات الأولية أن القرآن الكريم صالح لكل زمان ومكان فإن هناك إشارات علمية – مثلا – استعصى فهمها على المسلمين الأوائل، وحتم ذلك على الخلف أن يبينوا للناس، ما تعذر فهمه بلغة عربية سليمة انتهى إليها الاجتهاد، انطلاقا من أن التفكير فريضة إسلامية، ولا يمكن أن ينتقل هذا الفكر إلا بلغة عربية تؤدى المعنى، وتنقل ما وصل إليه المجتهد، وانطلاقا – أيضا – من أن القرآن الكريم يومىء إلى مفاهيم معاصرة وقادمة، باعتباره الوحدة الذوقية و الوجدانية، لمختلف الشعوب، التى اتخذت العربية لسانا لها. ويبدو أن الاجتهاد ليس مقصورا فقط على الأمور الدينية؛ وإنما تعداه إلى اللغة، وهذا ما يؤكده ذلك الكم الهائل من القواعد والضوابط اللغوية، التى أصبحت تمثل رصيدا للغة العربية، لا يمكن التفريط فيه، مهما حدث من تطور، أو تطوير لهذه اللغة .

والقرآن الكريم حين دعا إلى التفكير، ورحب به؛ إنما أراد أن يكون ذلك فى نطاق العقل، وحدد مداركه وكان من نتائج هذه الدعوة، أن أخذت العقول حريتها من التفكير، والنظر، والتأمل . ونهض كل إمام من أئمة العلم والفكر يبحث ويدرس ويجتهد فى العقائد، وفى الفقه، وفى الفلسفة، وفى سائر العلوم والفنون دون أن يجد ما يعيق نشاطه الفكرى، واستقلاله العقلى. فكان من ذلك كله تلك الحضارة العربية، التى كانت اللغة العربية إحدى ركائزها ؛ مما يدل على مرونتها ، وقابليتها للتطوير.

٣ - أن القرآن الكريم أعطى اللغة العربية إمكانات جديدة للحياة ، ولولا ذلك لكانت قد تعرضت للذبول أو الموت . ومن ذلك أن القرآن حمل رسالة الإسلام ، وتخطى بها العصبية والجنسية والعزلة القومية ؛ ولهذا كان من الطبيعى أن يحافظ على القرآن ولغته كثيرون من غير العرب وأن تكون هناك أكثر من طريقة فى الوقت نفسه لفهم القرآن ، عملا بقوله تعالى : ﴿**أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفاله**﴾ (محمد : ٢)

وأعطت رسالة الإسلام اللغة العربية الفرصة لاقتحام العالم ، والخروج بها من المشافهة إلى الكتابة . وهذه كان لابد منها للاتصال بالعالم . ورغم وجود بيوت المدارس اليهودية ، والقول بوجود الكتابة عند العرب – فإن العدد لم يكن يتجاوز بضعة عشر كاتبا من قريش، وقليلا من الأوس والخزرج وشجع الرسول (ص) على تعليم القرآن والكتابة ، وظهر ما يسمى بـ "ظاهرة القراء" وقد ترتب على هذا التحسين فى ظاهرة الخط حفاظا على القرآن .

وعرف المسلمون أن اللغة العربية مكملة للإيمان ، وأنها لابد منها للإنسان المسلم، كما أن اكتسابها واجب للتحصيل ، الأمر الذى يمكن أن ينتهى إلى أن الإنسان وهو يحاكى ويقيس يكون فى الوقت نفسه قادرا على خلق صيغ جديدة ، وخصائص متفردة . كالاشتقاق والنحت وسعة التعبير .. الخ ، فضلا عن عمليات الترجمة من العربية وإليها ؛ إذ يحدث فيها كثير من النقل والتأثير من حيث التراكيب والأساليب ، والأفكار . وبعض ما يتصل بهذه اللغة ، أو تلك .

٤ - أن القرآن الكريم يمثل النموذج الأمثل للغة العربية بأرقى ما فيها . وفى الحياة الإنسانية يسعى البشر إلى أن يجدوا لهم نماذج مثالية ، يتخذونها هدفا لمسعاهم ، ومطمعا يحاولون الوصول إليه . وإذا كانت النماذج التى يصنعها البشر معرضة للتغير والتعديل طبقا لمنطق تطور الأشياء – فإن نموذج القرآن الكريم ثابت لا يتغير ؛ لأنه من الله. ومهمة من يتعاملون مع النص القرآنى أن يكونوا أقرب إلى مستواه ؛ لأن هذا القرب حماية لهم من التدنى ، وصمام أمان لهم من الانحدار إلى السوقية ؛ إذ سيظل القرآن كتاب هذه الأمة ، العامل فى حياتها ، وقائدها فى طريقها الواقعى ، ودستورها الشامل الكامل ، الذى تستمد منه نهج الحياة ، ونظام المجتمع ، وقواعد التعامل الدولى ، والسلوك الأخلاقى والعملى . بمعنى أنه كتاب هداية وإرشاد ، إلى جانب أنه نمط عال فى الأداء البلاغى .

إن سمو التعبير القرآنى فى كل حالاته قد فرض على اللغة العربية – وهى فى دور التابع للقرآن الكريم – أن تنمى نفسها بالقدر الذى لا يسمح لها بالتخلف ، أو الهبوط . ومن هنا يبدو قلة ما يصدر عن المجامع العربية فى إطار عملية التطوير ؛ لأن ترك العربية تتطور مثل بقية اللغات العالمية بانسياب ، دون الاهتمام بالمحافظة على لغة القرون الهجرية الأولى ، يولد أخطارا كبيرة

إن التطور الانسيابى للغة جعل الإنجليز لا يقرؤون شكسبير دون قاموس لغوى. والخوف كل الخوف أن يتم تطور العربية بدرجة لا يتمكن المسلم معها من قراءة القرآن، والسنة، وكتب التراث، إلا بالاستعانة بالقواميس .

ويأتى فى المرتبة التالية للقرآن الكريم السنة النبوية، فقد أوتى (ص) جوامع الكلم، وخص ببدائع الحكم، وعلم ألسنة العرب، وبلغ فى ذلك المحل الأفضل، والموضع الذى لا يجهل: سلامة طبع، وبراعة منزع، وإيجاد مقطع، ونصاعة لفظ، وجزالة قول، وصحة معان، وقلة تكلف. وقد ألف الناس الدواوين فى كلامة المعتاد وفصاحته المعلومة، وجوامع كلمه، وحكمه المأثورة، وجمعت من ألفاظها ومعانيها الكتب، ومنها ما لا يوازى فصاحة ، ولا يبارى بلاغة ، كقوله(ص) :المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم ، وهم يد على من سواهم .

والذى لا خلاف عليه أنه (ص) نزل من ذلك مرتبة لا يقاس بها غيره ، وحاز فيها سبقا، لا يقدر قدره. وقال (ص) عن نفسه : أنا أفصح العرب ، بيد أنى من قريش ، ونشأت فى بنى سعد . فجمع له بذلك (ص) قوة عارضة البادية وجزالتها ، ونصاعة ألفاظ الحاضرة ورونق كلامها إلى التأييد الإلهى ، الذى مدده الوحى ، الذى لا يحيط بعلمه بشرى . وقالت أم معبد فى وصفها له : حلو المنطق: فصل لا نزر ، ولا هذر ، كأن منطقه خرزات نظمن ، وكان جهير الصوت ، حسن النغمة (ص). وبهذا يتأكد أن اللغة العربية مدينة للقرآن الكريم ببقائها ، وصمودها أمام التحديات التى واجهتها ، وتواجهها ، كما أن السنة النبوية أسهمت فى ذلك الحفظ والإبقاء ، من واقع علاقتها بالقرآن الكريم .

مراجع الفصل الثالث

١ - القرآن الكريم

٢ - إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠.

٣ - إبراهيم محمد عطا ،طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق.

٤ - ــــ ، التحديات التى تواجه معلم اللغة العربية وكيفية مواجهتها، المنيا : جامعة المنيا أكتوبر ١٩٩٠.

٥ - أبو الفضل اليحصبى ، الشفا بتعريف حقوق المصطفى ، بيروت : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، د.ت .

٦ - إسماعيل صبرى عبدالله، " ضرورة معجم عربى " العربى ، العدد ٣٢٩ السنة التاسعة والعشرون . إبريل١٩٨٦.

٧ - أكرم ضياء العمرى ،" التراث والأمة " الدوحة : مطابع الدوحة الحديثة ، ١٤٠٦هـ

٨ - الأهرام ، الشباب وعلوم المستقبل ، السنة التاسعة ، العدد السابع ، فبراير ، ١٩٨٦.

٩ - حسام الدين محمد بيروز خان، ميول طلاب المرحلة الثانوية فى القراءة الخارجية (الحرة) بالعراق ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة المنصورة ، ١٩٨٠

١٠ - حورية الخياط ، فعالية التعليم المبرمج فى تدريس النحو فى المرحلة الإعدادية المجلة العربية للبحوث التربوية السنة الثانية ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٢.

١١ - ذكى صالح ، موجز تاريخ الكتاب المدرس ، القاهرة مطابع النشر العربى ، ١٩٦٠.

١٢ - صلاح بن عمر، الثورة التكنولوجية واللغة ، بغداد: دار الشئون الثقافية العامة، ١٩٨٦.

١٣ - عبد الجبار جعفر القزاز ، الدراسات اللغوية فى العراق ، بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر ، ١٩٨١.

١٤ - عبد الرحمن بن خلدون ، مقدمة بن خلدون ، الطبعة السادسة ، بيروت : دار القلم ، ١٩٨٦.

١٥ - عبده محمد بدوى ، أهمية تعلم اللغة العربية ، الكويت : جامعة الكويت ، الحولية السادسة عشر ، الرسالة السابعة بعد المئه ، ١٤١٦هـ -١٩٩٦.

١٦ - فاسيلى الكسندر ، للأطفال قلبى (ترجمة : سامى عمارة) مرجع سابق.

١٧ - فتحى على يونس ، اللغة العربية والدين الإسلامى فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية ،القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٤

١٨ - قمر كيلانى ، الغزو الثقافى : أبعاده وأخطاره ، دمشق : المعلم العربى ، العدد الثانى ١٩٨٥.

١٩ - كمال يوسف الحاج ، فى فلسفة اللغة ، بيروت : دار النهار للنشر ، ١٩٦٧.

٢٠ - مجدى وهبة ، بعض فنون التأليف المعجمى ، مجلة اللغة العربية ، الجزء السابع والأربعون ، رجب ١٤٠١هـ - مايو ١٩٨١.

٢١ - محمد أحمد برانق ، الاتجاهات الحديثة فى النحو . مجموعة المحاضرات التى ألقيت فى مؤتمر مفتش اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية ،القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٧.

٢٢ - محمد إسماعيل ويوسف الحمادى ، التدريس فى اللغة العربية ، الرياض : دار المريخ للنشر ، ١٩٨٤.

٢٣ - محمد حسن باكلا ، أبحاث الندوات العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها ، المجلد الأول الرياض : ١٤٠٠/ ١٩٨٠.

٢٤ - محمد الخضر حسن ، القياس فى اللغة العربية ، بيروت : دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع ١٩٨٣.

٢٥ - مصطفى ناصف ،نظرية المعنى فى النقد العربى ، الطبعة الثانية ، بيروت : دار الأندلس ١٩٨١.

٢٦ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اجتماع خبراء متخصصين فى اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها فى التعلم العام بالبلاد العربية وترتيب أولويتها واقتراح خطط لبحثها ٢ -١٩٧٤/١/٧، القاهرة : دار الطباعة الحديثة .

٢٧ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المعجم الموحدة للمصطلحات العلمية فى مراحل التعليم العام ، بغداد : مطبعة المجمع العلمى العراقى ، ١٩٨٦.

٢٨ - منى جبر ، دور التلفزيون فى تثقيف الطفل ، ماجستير – آداب القاهرة ، قسم الصحافة ، ١٩٧٣.

٢٩ - هشام أبو رميلة ، " الأسباب والحضارة الإسلامية " مجلة معهد المخطوطات العربية ، المجلد الثلاثون ، الجزء الثانى ، ١٤٠٦هـ١٩٨٦.

٣٠ - وزارة الثقافة ، مجموعة قرارات المجمع اللغوى المصرى ، ١ -٢٨.

32) TRAVERS, R.M.W.ED.Second Handbook of Research on Teaching, A project of the American Educational Research Association, Rand McNally College Published Company 1973.

الفصل ٤

الاستمـــاع

يتناول هذا الفصل أبرز ما يتصل بتدريس الاستماع باعتباره المدخل الأول للغة من حيث مفهومه ، وأهميته ، وأهداف تدريسه ، والمهارات المتصلة به ، و العمليات الداخلة فى تكوين الرسالة اللغوية ، وأنواع الاستماع ، واستراتيجيته ، ومحتواه وأسباب ضعفه ، وبعض العوامل التى تساعد على تعلمه، ثم التدريب على الاستماع، وطريقة تدريسه. وفيما يلى تفصيل لكل ذلك.

١- معنى الاستماع وأهميته

يقصد بالاستماع تمرين التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع، والكشف عن مواهبهم المختلفة فى كل ما يتصل به . وهو أول الفنون الأربعة للغة. وهى : الاستماع، والحديث ، والقراءة، والكتابة. وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة - أيا كانت هذه اللغة، لأن الإنسان - صغيرا أم كبيرا - لا يمكن - فى أغلب الأحوال - أن يتعلم الفنون الأخرى، ما لم يسبقه الاستماع، بمعنى أن الطفل لا يستطيع النطق إلا إذا كان متمتعاً بحاسة سمع جيدة منذ ولادته، وسمع كلاما يمكن أن يعبر به.

ويطلق السمع على الحاسة التى من شأنها إدراك الأصوات. قال تعالى: ﴿ خَتَمَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ﴾ (البقرة : ٧)

والسماع هو وصول الصوت إلى الأذن، وهو النوع الذى يعتمد عليه الإنسان فى التعلم إذا توافر الفهم والإدراك. والإنصات: هو استقبال الصوت، وتركيز الانتباه على المسموع من أجل تحقيق هدف معين. فالإنصات استماع مستمر. قال تعالى: ﴿ وَإِذَا قُرِئَ ٱلْقُرْءَانُ فَٱسْتَمِعُوا۟ لَهُۥ وَأَنصِتُوا۟ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ (الأعراف: ٢٠٤). أما لفظا: الاستماع والإنصات، فهما متقاربان فى معناهما. والفرق بينهما فرق فى الدرجة، وليس فى طبيعة الأداء أما الإصغاء فهو طلب إدراك المسموع، بإمالة السمع إليه.

والاستماع الجيد هو بداية تلقى اللغة سليمة، لأن اللغة تقليد ومحاكاة. من هنا تبدو قيمة المحاكاة وانتباه المحاكى، يتساوى فى ذلك الصغير والكبير، حيث يقلد كل منهما ما

يسمعه، فإن كان عربيا صافيا حاكاه، وإن كان ملحوناً ردده. وفى كلتا الحالتين يكتسب نمطا لغويا معينا .

والاستماع أداة رئيسية فى الحفاظ على المنطوق ، وجودة أدائه ، وصحة التلفظ به . ولقد حفظ صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم القرآن لأنهم سمعوه من رسول الله ، ولم يحاولوا الخروج عما سمعوه ثم نقلوه إلى من بعدهم كما سمعوه . فمن أراد أن يحفظ القرآن سليما كما نزل على رسول الله(ص) أخذه عن غيره تلقيا ثم حفظا ، وهكذا ، تواتر إلينا القرآن الكريم بالشكل الذى نزل به بالإضافة إلى طريق القراءة ، ولأن هناك - مثلا - فواتح السور لا يمكن قراءتها قراءة سليمة إلا اذا سمعها الفرد ممن حفظها ، ومن قرأها دون استماع من غيره نطقها على غير وجهها الصحيح مثل: آلم ، حم ، عسق ، كهيعص . وكان ذلك كله صادرا عن جبريل ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴾ (الشعراء :١٩٣، ١٩٤) حتى أصبح القرآن محفوظا فى الصدور ، متلوا فى المحاريب .

والاستماع اللغوى ملازم للبيئة اللغوية التى يعيش فيها الفرد . والدليل على ذلك أن الخلفاء العرب كانوا يبعثون بأولادهم إلى البوادى ليتلقوا اللغة بعيدة عن اللحن والخطأ. فقد تلقى الوليد بن عبد الملك بعض الثقافات الإسلامية ، ولكن ثقافته فى اللغة العربية كانت ضعيفة ، فقد كان لحانا . روى أن أباه عبد الملك قال: أضر بالوليد حبنا له ، فلم نرسله للبادية ، وكانت البادية مدرسة لمن أراد أن يتعلم اللغة الفصحى بعيدا عما انتشر بالمدن الإسلامية من لحن بسبب اختلاط العرب بغير العرب ، ولكن أباه لم يدعه فى لحنه وخطئه، بل قال له فى حزم : انه لا يلى أمر العرب إلا من يحسن كلامهم ، ولهذا دخل الوليد بيتا ، وأخذ معه جماعة من علماء النحو ، وأقام مدة يشتغل فيه .

والاستماع كان من أهم وسائل الاتصال بالثقافة والعلم قبل خمسة قرون، فقد كانت المادة العلمية والثقافية مدونة فى مخطوطات، وهى بطبيعة الحال جد قليلة، ولا يتم تداولها إلا بين الخاصة من الناس، أما بقيتهم فكانوا يتلقون ما يتلقونه عن طريق الاستماع، واستمر الحال على ذلك حتى ظهرت أول مطبعة ذات حروف متحركة على يد "يوحناجوتنبرج" فى ألمانيا، وطبع أول كتاب فى أوروبا وهو الإنجيل سنة ١٤٥٣م، ولم يأت عام ١٥٠٠ م حتى كانت ثمانى عشرة دولة قد أنشأت مطابعها الحديثة، ولم تعرف

مصر الطباعة إلا عام ١٨٢١، وهو تاريخ إنشاء المطبعة الأميرية وإن كانت عرفته عن طريق الحملة الفرنسية على مصر.

وإذا كان لكل جديد سحره وإغراؤه، ممثلا ذلك فى ابتكار الطباعة وتطويرها، مما ساعدها على إخراج الملايين من الكتب التى استقطبت الذين يقرؤون فإن الاستماع كان يؤدى دوره لهؤلاء الذين لا يعرفون القراءة، والذين حرموا نعمة البصر ممن يحبون الثقافة، ويتطلعون إلى العلم فأقبلوا على هذا وذلك بالاستماع الجيد، لإدراك ما وراء المسموع.

وتزايدت المعلومات بعد الحرب العالمية الثانية، وتطورت معها وسائل الاتصال، وضمت العديد من المستحدثات، فأصبح هناك الإذاعة المسموعة، والمرئية، والتسجيلات الصوتية والمرئية وأضحى فى الإمكان – نظرا لضيق الوقت، وكثرة المشاغل اليومية – الاستماع إلى تقرير عن كتاب ما أو شيء من روائع الأدب: قصة، أو مسرحية، أو مقالة، أو حوار، أو حلقة مناقشة، أو تعليق سياسى، أو كروى فضلا عما تقدمه وسائل الإعلام من ترفيه، أو تسلية.

والاستماع وسيلة رئيسية للمتعلم، حيث يمارس الاستماع فى أغلب الجوانب التعليمية، إن لم يكن كلها. فهو فى الفصل مستمع، وفى الإذاعة المدرسية، وفى الأنشطة المدرسية، وفى دور العبادة، وفى شتى المواقف الاجتماعية التى يكون طرفا فيها. وفى الجامعة – أيضا – مستمع: فى المحاضرة، والمناقشة، والحوار، وفى المواقف التعليمية نظرية كانت أم عملية.

والاستماع للمتعلم، ومن ارتد إلى الأمية – يفتح باب التذوق اللغوى، والاجتماعى، حيث يدرك كل فى حدود قدراته معنى الكلمة، وأبعادها النفسية والاجتماعية، ودلالة العبارة فى ضوء الموقف الذى قيلت فيه، وما ينبغى القول فيه، والسكوت عنه. يستوى فيه ذلك من كان حاضر الذهن ومن لا يفطن إلى معنى الكلمة، وما ترمى إليه من دلالات، خاصة إذا كان للكلمة، أو العبارة -إيحاءات بعيدة، أو تعريض يتعذر فهمه بسرعة.

والاستماع مهارة معقدة وهو أكثر تعقيدا من القراءة. فالقارئ قد يستعين فى فهمه للمادة المقروءة بالصورة أو الرسم، وقد يعاود قراءة الجملة، أو الفقرة التى استعصت عليه حتى يحقق غرضه من القراءة أما فى الاستماع، فإن على المستمع أن يتابع المتكلم

متابعة سريعة تحقيقا للفهم والتحليل ، والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا لمن أوتى حظا وافرا من التعليم والتدريب على مهارة الاستماع والإنصات . إلى جانب قدرته على الاحتفاظ بالمسموع مدة أطول فى صورة مترابطة ، غير قابلة للنسيان .

وقد بدأ الاهتمام بتدريس الاستماع فى العقدين الرابع والخامس من القرن العشرين وظهر باسم الاستماع الانتباهى ، أو الاستماع التركيزى . ولا زالت الفهارس والدوريات التى ظهرت فى تلك الفترة تضعه تحت عنوان الانتباه ، ثم اتجه الاهتمام بشكل متزايد بالنواحى التفاعلية للاستماع . فظهر الاستماع المجامل ، والتفاعلى ، والمقوم ، والناقد . والاستمتاعي ، خاصة بعد الطفرة الهائلة فى عالم التسجيلات الصوتية ، التى يركن إليها الفرد ، حين يجنح إلى الراحة ، والبعد عن مشاكل الحياة ، ويحاول أن يدخل البهجة على نفسه ، وإبعاد شبح الملل والقلق .

وتأتى ضرورة التركيز على الاستماع فى الجانب التعليمى من جهة أنه جزء أساسى فى معظم برامج تعليم اللغة فى الدول المتقدمة خاصة بعد أن كشفت الدراسات عن أن تلاميذ المدرسة الثانوية فى بعض البلاد يخصصون ٣٠٪ من الوقت المخصص للغة الكلام، ١٦٪ للقراءة ، و٩٪ للكتابة، ٤٥٪ للاستماع ، كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالى ساعتين ونصف من خمس ساعات فى اليوم فى الاستماع .

والخلاصة أن فن الاستماع تكمن أهميته من جملة الوظائف الأساسية التى يقوم بها فى مختلف مجالات الحياة الإنسانية ، وباعتباره المظهر الأول لنشاط الفرد اللغوى ، والبداية لنمو مهارات اللغة جميعها ، كما أن الاستماع كان وما يزال– وسيزال - وسيلة لحفظ العلم والثقافة ، والتراث الإنسانى فضلا عن تلقى مصدرى الشريعة الإسلامية ، وتواترهما عن طريق السماع . وقد أشاد الحديث الشريف بقيمة السماع فى قوله (ص) : "نضر الله امرءا سمع منا شيئا ، فبلغه كما سمع . فرب مبلغ أوعى من سامع" .

وقد فطن العرب إلى أن أساس الاستماع هو الفهم ، وورد إلينا المثل القائل: " أساء سمعا فأساء إجابة " ويضرب لمن يسئ الفهم . وقصته : أن أول من قال ذلك سهيل بن عمرو، وكان قد تزوج صفية بنت أبى جهل ، فولدت له أنس بن عامر ، فخرج معه ذات يوم بمكة ، فأقبل الأخنس الثقفى ، فقال من هذا ؟ قال : ابنى، قال الأخنس حياك الله يا فتى ، قال: لا والله ، ما أمى فى البيت ، انطلقت إلى أم حنظلة ، تطحن دقيقا ،

فقال أبوه : أساء سمعا فأساء إجابة . فلما رجع إلى أمه قال : فضحنى ولدك اليوم ، قال كذا وكذا ، فصارت مثلا على الذى يسئ الفهم .

٢- أهداف الاستماع ومهاراته وضروراته

هناك بعض الأهداف التى يمكن أن يحققها الاستماع ، ليس فى مجال الدراسة فقط، وإنما فى الحياة العامة أيضا وهى تختلف من شخص لآخر . ولعل من أبرز هذه الأهداف ما يلى :

١ - تنمية قدرة الإصغاء والانتباه والتركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ ، خصوصا بالقدر الذى يساعده على مذاكرة دروسه، واستيعابها بشكل أكثر فعالية .

٢ - تنمية القدرة على تتبع المسموع ، والسيطرة عليه بما يتناسب مع غرض المستمع.

٣ - التدريب على فهم المسموع فى سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم ، وتوجيه ما يقول إلى مساره الصحيح ، وتفهم المعنى من خلال عمليات التنغيم المصاحبة للصوت .

٤ - غرس عادة الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة فى إعداد الفرد ، وتكوين اتجاهات أفضل تجاه الاستماع لتمضية أوقات الفراغ .

٥ - تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية ، واختيار الملائم منها ، من المادة المسموعة التى يزخر بها عالم المسموعات .

٦ - تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة التلميذ على اتخاذ القرار ، وإصدار الحكم على المسموع فى ضوء ما سمعه .

وهذه الأهداف تنمو من التدريب المستمر على الاستماع ، بحيث تتبلور فى النهاية إلى مهارات تصاحب الفرد فى شتى مواقف الاستماع .

ومن أبرز هذه المهارات ما يلى :

١ - الانتباه لمدة طويلة.

٢ - إدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع .

٣ - إدراك العلاقات المختلفة فى النص المسموع .

٤ - تعرف المعنى فى ضوء الموقف المحيط بالكلام .

٥ - فهم المسموع بسرعة ودقة .

٦ - التركيز على ما يستهدفه السامع . من أمثال :

أ – تحديد الكلمات الصعبة والغريبة الواردة فى النص المسموع .

ب - الوقوف على بعض الأساليب ، والتراكيب الجميلة فى النص المسموع .

جـ - الوقوف على بعض القيم الخلقية ، التى يتحملها النص الصريح منها والخفى.

د - تسلسل الأفكار تسلسلا يتقبله العقل .

هـ - تحديد الأفكار المتواترة من الأفكار المبتكرة .

و - التمييز بين الحقيقة والرأى فى النص المسموع .

ز - معرفة أساليب الإقناع الواردة فى النص ؛ البديهى منها والمؤكد.

ح – مدى اتساق المادة المسموعة مع ما تواضع عليه المجتمع ، وأقره.

ط - مدى سلامة المعلومات ، وقربها من الواقع ، أو بعدها عنه .

ى – معرفة الاتجاهات المرغوبة ؛ وغير المرغوبة فى النص المسموع .

٧ - إدراك العلاقات المختلفة فى النص المسموع .

٨ - التعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف فى النص المسموع .

٩ - نقد المسموع فى ضوء الخبرة السابقة .

وتمثل هذه المهارات وغيرها خط الدفاع الذى يحمى الإنسان المسلم من المهاترات ، وما تتناقله وسائل الإعلام المختلفة ، من محاولة ضرب الثقة بالنفس وهدم الاعتزاز بالذات ﴿ وَلَتَسْمَعُنَّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ مِن قَبْلِكُمْ وَمِنَ الَّذِينَ أَشْرَكُوا أَذًى كَثِيرًا ۚ وَإِن تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ ﴾ (آل عمران ١٨٦)

ويتطلب تحقيق أهداف الاستماع ، والوصول بها إلى أن تصبح مهارة تلقائية ضرورات ملحة تفرض نفسها على العملية التعليمية وأبرز هذه الضرورات ما يلى :

١ - إن التلميذ الذى لم يكمل تعليمه لسبب ما هو فى النهاية مواطن ، مطالب بأن يمارس ما تفرضه عليه هذه المواطنة من تفاعل مع الأحداث، أو المشاركة فيها .

ومهارة الاستماع من القادة والرؤساء ، ووسائل الإعلام المختلفة ، ومنابر الأحزاب المؤيدة والمعارضة — إحدى النوافذ الرئيسية للمشاركة فى القضايا والأحداث . وبالتالى يتحتم سيطرة التلميذ عليها .

٢ - إن التلميذ الذى يكمل تعليمه إلى المرحلة الجامعية تحيط به عملية تعليمية قوامها المحاضرة ، والحوار والمناقشة ، وقد تسير هذه الوسائل التعليمية بمعدل سريع ربما لا تسعفه قدراته على متابعتها ما لم يكن مدربا عليها من قبل ، وممارسا لمهارات الاستماع الأساسية من تركيز وانتباه ، وسيطرة على الفهم ، والربط ، والتحليل ، والنقد ، والتذوق.

٣ - ان هذا المتعلم هو فى النهاية إنسان ، تواجهه مشكلات متعددة كغموض موقف ، أو حيرة شخصية فى بعض مواقف الحياة ، أو ضيق نفسى.وقد يكون فى الاستماع إنهاء لما يعانيه ، نظرا لكثرة المشاغل اليومية ، التى استوعبت كثيرا من الوقت ، وسهولة الاستماع أكثر من القراءة أو الكتابة.

٤ - أن هذا المتعلم إنسان يعيش فى جماعة تقام فيها الندوة ، والخطبة والمناظرة والتعليق ، وتلقى فيها التعليمات والإرشادات . وهو فى كل هذا وغيره مطالب بأن يفهم ما يسمع ، ويتخذ ما يراه مناسبا لتلك المواقف ، ليس هذا فحسب بل هو مطالب بأن يكون لديه الرغبة الشخصية فى التعلم عن طريق الاستماع كفرد ، وكعضو فى الجماعة كما يحترم حاجات الآخرين فى جماعة الاستماع .

٥ - أن هذا المتعلم ، والمواطن الذى تعدت اهتماماته ما يجرى فى وطنه ، ووقع تحت تأثير القنوات الفضائية ، والإذاعات الأجنبية ، وما تحمله من أخبار وأحداث وتحليلات متحيزة ، وغير متحيزة وتؤثر عليه سياسيا واقتصاديا وعسكريا ونفسيا — لا يمكن أن يعيش بدون أن يسمع ، ما يجرى ويدور فى عالمنا المعاصر . والأحداث غير المتوقعة مدعاة للاستماع والتأمل والتفكير .

٣- العمليات الداخلة فى تركيب الرسالة اللغوية .

يتضمن الاستماع مجموعة من العمليات المهمة فى توصيل الرسالة اللغوية . أبرزها ما يلى :

١ - الإحساس بترتيب الرسالة ، لأن الاستماع فن يعلم الإدراك ، بأن هناك رسالة منظمة لها معنى وليست مجرد ضوضاء ، أو مجموعة أصوات. ومن هنا يدرك الفرد نبرات

الصوت، وارتفاعه وانخفاضه فى أثناء نطق كلمة ما، كما يدرك مجموعات الأصوات التى قد تتشابه فى اللغة .

وفى هذه المرحلة يمكن للسامع أن يحلل ما يسمعه ، لكى يحتفظ به فى ذاكرته ،وتعرف هذه المرحلة بأنها مرحلة التعرف .

٢ - إدراك التركيب اللغوى . وفى هذه المرحلة نتعرف على ما نسمعه فى شكل جزئيات ذات تركيب مميز ، ينسجم بعضها مع بعض ، حيث توضع تلك التركيبات اللغوية طبقا لما يعرف من نظام القواعد المستخدم فى اللغة . ومن المدهش أنه لوحظ فى التجارب السيكولوجية أنه قلما يكرر الدارسون جملة أخطأوا فيها من حيث القواعد، حين يستمعون إليها ، وعندما يطلب منهم أن يكرروا جملة — وهى خطأ من الناحية النحوية — فهم يصوبونها دون أن يشعروا بذلك . وهذا يبين أنهم يدخلون تركيبا معينا هم يعرفونه . وتعرف هذه المرحلة بأنها مرحلة الاختيار .

٣ - استرجاع المادة : يتم استرجاع المادة التى نسمعها من خلال العمليات العقلية ، حيث يتم ربط المقاطع الأولى بالمقاطع الأخيرة ، واختيار ما نحتفظ به . وهو ما يعرف بمسار التفكير ، ثم بعد ذلك نسجل ما أحضرناه فى الذاكرة لمدى أطول .

ويمكن القول إن عملية الاستماع يمكن توزيعها على أربع مراحل هى :

(أ) مرحلة التعرف . ويعنى بها إدراك المحسوسات من حيث تمييز الأصوات والجمل ، ومطابقة اللفظ بالمعنى بطريقة مباشرة .

(ب) مرحلة التعرف والاختيار بدون حفظ . ويبدو فى الاستماع فى تلك المرحلة لذة الفهم ، وتلخيص المعانى المتتابعة .

(جـ) مرحلة التعرف واختيار دليل يساعد على الحفظ لوقت قصير من حيث إن المعلمين يضعون إشارة فى الاستماع كدليل على فهمهم مباشرة بطريقة فعالة .

(د) مرحلة التعرف والاختيار مع الحفظ لوقت طويل . والمتعلمون فى هذه المرحلة يؤكدون فهمهم ، أو يستعملون المادة التى تم فهمهم لها بعد مرورهم بخبرة الاستماع ، أو يستخدمون نشاطا ما يستلزم استدعاء المادة التى تعلمت سابقا، وأخذت بعض الوقت .

ويرى البعض أن هناك بعض الاعتبارات ذات دلالة مهمة فى فن الاستماع. أبرزها ما يلى :

١ - إن المتعلم لا يستطيع أن يحمل نفسه على التركيز فى مهارتين أو أكثر فى نفس الوقت ، فى أثناء الاستماع .

٢ - انه يمكن - إلى حد كبير - أن يكتسب المتعلم خبرة وتعلما عن طريق التركيز فى الاستماع .

٣ - إن التقدم السريع فى عملية الاستماع الفعال - كأداة اتصال مهمة- له تأثيره القوى على دافعية الشخص للتعليم .

٤ - إن المتعلم سوف لا يشعر بنفور أو انزعاج من دراسة اللغة ، إذا نما لديه الاستماع الجيد .

٥ - إن الاستماع الفعال سوف يقدم للمتعلم شيئا من الاستقلال فى التعلم ، يساعده فى ذلك الاختبارات اللغوية ، وأشرطة التسجيل .

٦ - إن من المداخل الأساسية للاستماع استغراق الطالب لإدراك ما يقع بطريقه سهلة ، وتجنب المؤثرات السيئة ، حتى يتمكن الفرد من الحديث باللغة ، قبل أن يتعلمها ليقرأ.

٧ - إن الاستماع هو طريق تعلم اللغة لأنه يقدم المعلومات للتعلم . وهذه المعلومات مبنية على المعرفة الضرورية لاستعمال اللغة ، إذ يستطع المتعلم أن يبنى عليها ما يستطيع أن يبدأ به الكلام .

٨ - إن تعلم اللغة لا يكون تعلما صحيحا من خلال الكلام ، ولكن أحسن طريقة لتعلم اللغة هو التدريب على الاستماع .

ويمكن القول إن حصة الاستماع هى بداية الملاحظة الدقيقة ، لأنها طريق التعلم الذى يمد الفرد بالمهارات الأساسية للغة. وهى تربى حاسة السمع بتعويد الطفل سماع الأصوات الدقيقة ؛ لأن شدة الأصوات تصم الآذان، وبتعويده التفريق بين الأشياء بحسب الأصوات التى تحدثها، كالتفريق بين حفيف الأغصان، وخرير المياه وبين نغمات العيدان، وصخب الأوتار .

٤- أنواع الاستماع

يمكن تصنيف الاستماع إلى الأنواع الآتية :

(أ) الاستماع التحصيلى. ويتضمن هذا النوع تركيز الانتباه فى المادة المسموعة، وربط الأفكار بعضها ببعض، وتحديد معنى المسموع من السياق، وتصنيف الحقائق،

وتنظيمها ، وبيان أوجه الشبه فيما بينها ثم التفريق بينها، ومعرفة الأسباب والعلل المعروضة ، وكذا الأدلة، والقدرة على استخلاص النتائج من هذه الأدلة .

(ب) الاستماع من أجل المتعة والتقدير . ويتضمن الاستمتاع بمحتوى المادة المسموعة، وتقدير ما يقدمه المتكلم ، والاستجابة التامة له، وتحديد منهج المتكلم فى التحدث وميزاته، والتأثر بصوت المتحدث والاندماج معه شعوريا، بل والتأثر بمنظره العام، وهيئته ، وبنبرات الصوت المنبعث منه.

(جـ) ويدخل تحت هذا النوع الاستماع من أجل التذوق ، ليس فى مجال الكلمة فقط بل فى مجال الموسيقى . إذ يكونان معا نغمة واحدة.

(ج) الاستماع الناقد وهو استماع يقوم على أساس مناقشة ما سمع من المتحدث وإبداء الرأى فيه . إما معه ، وإما عليه .

ويبدو أن هناك تقسيمات عديدة للاستماع . وهذه التقسيمات تختلف باختلاف الهدف من الاستماع . فهناك استماع لحل مشكلة ، واستماع للدرس، واستماع لتمضية أوقات الفراغ واستماع خاطف.. الخ

٥ـ استراتيجية تقسيم الإدراك السمعى

حدد بيفر Bever - وهو أخصائى فى علم النفس – أربع استراتيجيات ، يمكن استخدامها فى مفهومنا للكلام .

١ - إن الغالبية من المستمعين يتجهون - عادة - إلى تقسيم كل ما يستمعون إليه إلى فواصل تكون فعلا + فاعلا + مفعولا به ، ووسيط يتم وصف الفعل به ، وعلاقات تربط بين هذه السلسلة من الاتصال . ويرى بيفر فى هذه الاستراتيجية كل ما يمت للتركيبات النحوية بصلة ، ذلك لأن ما يصدره فرد ما من أصوات موصلة لحديث ما يمكن تقسيمها إلى جمل معقدة أو غير معقدة.

٢ - إن الإنجليزية تتركب جملتها – عادة – من اسم + فعل + اسم آخر أحيانا . وهذه سمة عامة للغة الإنجليزية ، مالم تسبق بأى أداة من أدوات الشرط مثل إذا ، حينما، .... الخ ، لأن وجود مثل هذه الأدوات يوحى بضرورة توقع وجود الشرط ، وهذه السمة تنسحب على أكثر من لغة من اللغات الحية كالإنجليزية مثلا .

ويختلف رد الفعل من المستمع من لغته الأم إلى لغة أخرى أجنبية عنه . فمثلا حينما يستمع الانجليزى إلى جملة قصيرة تبدأ بأداة " بالرغم من " أو " أما بعد ، فإنه يتوقع الرد بإتمامها من نفسه ، ويمكن إرجاع ذلك إلى طريقة الأداء ، أو نبرة الصوت ، بينما إذا كان المستمع غريبا عن اللغة فإنه يواجه بالتغيرات المطلوبة للأشكال اللغوية التى يأخذها العقل فى اعتباره فى مثل تلك الأدوات التى يستخدمها .

٣ - ان هذه الاستراتيجية مرتبطة بتركيب الكلمات داخل الجملة . واللغة العربية نظرا لثرائها فإنها من اللغات التى يمكن أن تكون كلمة واحدة جملة مفيدة مثل " قرأتها " بينما الانجلزية يرتبط المعنى فيها بمكان كل لفظ داخل الجملة سواء كان اسما أو فعلا . فمثلا عض الكلب الرجل يخالف الرجل عض الكلب، لكنها إذا كانت عربية يمكن للأجنبى أن يكتبها حسب المعنى كأن يقول : الرجل عض بواسطة الكلب . وما يحدث هو أن المستمع يتوقف قليلا ليعيد ترتيب هذا المعنى، وغالبا ما يطلب المستمع إعادة الجملة مرة ثانية ليصحح الخطأ.

٤ - إن الالتزام بنمط معين فى أي عبارة لغوية غالبا ما يكون واردا . فمثلا من الممكن حذف بعض مكونات الجملة لدى الناطقين بها ، ولكنه محظور على الغرباء عن هذه اللغة ؛ إذ لابد له من الالتزام بالقواعد الأساسية لهذه اللغة. وكما يبدو فى المبنى للمجهول الذى لا يحتاج الأمر فيه إلا إلى تغيير مكان الفاعل بالمفعول به ، إلا أننا من الواجب أن نتوقف أمام أي عبارة لاتتفق مع تركيب القاعدة السليمة.

ويمكن تلخيص ذلك فى العبارة الآتية : هناك الجملة فى صيغة المبنى للمجهول تبدأ هكذا : مفعول به يرتضيه المنطق + فاعل يرتضيه المنطق والمعنى الذى تؤديه الجملة .

ومعنى هذا ينبغى أن تحدد وظيفة كل كلمة فى الجملة ، والمعول على ذلك هو المعنى النهائى فى الجملة .

٦- محتوى الاستماع :

يقصد بالمحتوى مجموعة المعارف والمفاهيم والتعميمات والمهارات والخبرات والأنشطة اللغوية التى تقدمها المدرسة لتلاميذها ، والتى يتوقع أن تحدث تعديلا فى سلوك التلاميذ اللغوية نتيجة لاكتسابهم لها ، وتفاعلهم معها ، أو هو ما يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

والمحتوى - بصفة عامة - يشتق من مصادر عدة - منها الكتب المقررة والكتب الثقافية والمخطوطات، والسجلات والصحف، والروايات المختلفة والراديو والتلفزيون، والتسجيلات، والسينما، إلى غير ذلك من المصادر التى تصلح أن يشتق منها هذا المحتوى .

ومحتوى فن الاستماع يشمل كل هذه المصادر بل وأكثر . ولعله بهذه المثابة من أكثر الفنون التعليمية – علما كان أم فنا – اتساعا من حيث المحتوى ، إذ لا حدود لهذا الاستماع ، خصوصا فى هذا العصر الذى يبدو الاستماع فيه– أحيانا – أمرا مفروضا على الفرد .

من هذا المنطق يمكن تقسيم المادة المسموعة إلى النواحى التالية :

١ - مادة مسموعة موجهة على المستوى التربوى ، بمعنى أن المتكلم مسئول عما يصدر منه فى الجانب التعليمى على أي مستوى فى المدرسة على أعلى المسئولين فيما يصدر عنه فى الجانب التعليمي ، وذلك من منطلق أن هذه الشريحة العاملة فى حقل التعليم إنما تعبر عن خبرة تربوية – عمدا أم اختيارا – تقدم للتلميذ – بطريق مباشر أو غير مباشر – من خلالها المعلومات ، والقيم ، والمهارات ، والعادات ، وسائر ما يكتسبه الفرد فى حياته التعليمية .

وهناك مواقف متعددة يمارس التلميذ فيها فن الاستماع ، ويمكن من خلالها أن يحقق بعض أهدافه وأبرز هذه المواقف ما يلى :

أ - ما يقال فى حجرة الدرس على مستوى المواد الدراسية المختلفة. ففى هذه الدروس اليومية – التى من المفترض فيها أن تتم باللغة العربية الفصحى – ما أمكن – تتم عملية الاستماع ، حيث يتخذ المعلم – فى أغلب الأوقات – دور المرسل ، ويتخذ التلاميذ جانب المستقبل. ونظرا لأن المعلم – فى هذه الحالة يستأثر بالكلام فترة طويلة ويظن أن التلاميذ – كلهم أو أغلبهم – منصتون لما يقول ، وإن كانت هذه الطريقة تنمى جانب الاتجاه إلى السلبية لدى هؤلاء التلاميذ وتهمل – إلى حد ما – جانب التركيز ، ومتابعة هذا المعلم – إلا أنها من الممكن أن تنمى جانب الاستماع لدى التلاميذ .

ومن هنا يتحتم الابتعاد عن جانب الإلقاء إلى اختيار بديل آخر يستدعى من التلميذ الانتباه والتركيز ، لأن العملية التعليمية عملية متكاملة ، إذ ينتقل الميل إلى السلبية وعدم الانتباه فى الدرس إلى مجال أخر من المجالات فى حياة هذا التلميذ وهنا مكمن الخطورة .

إن المعلم يستطيع توجيه انتباه الطلاب وذلك باللجوء إلى كثير من الأساليب التى تهتم أغلبها بزيادة الاهتمام بالحواس الرئيسية التى يعتمد عليها فى التعلم المدرسى وهى حواس الرؤية والسمع وقد يلجأ إلى استخدام بعض الحواس الأخرى مثل اللمس والسمع ، والشم ، مع ضرورة ضبط خصائص المجال الذى يحدث فيه الموقف التعليمى مثل الحركة ، والحجم ، والشدة ، والتكرار ، واللون لأن انتباه الطلاب سيوجه إلى أكثر هذه العوامل تأثيرا فى الموقف التعليمى ، وبالتالى قد يؤثر ذلك على نتيجة التعليم .

ب - ما يقال فى الأنشطة المدرسية . وهى متعددة . أبرزها الإذاعة المدرسية والندوات. والحفلات . فالإذاعة المدرسية عادة ما يشرف عليها أحد مدرسى اللغة العربية • أو من كل التخصصات المختلفة بالتناوب يوميا بهدف تنمية روح التنافس بين تلك التخصصات لتقدم أجمل ما عندها من علم أو أدب أو فن، أو تعليمات .

ويبدو النشاط الإذاعى المدرسى – كعامل دعم للاستماع – مهما للأسباب التالية :

الأول: أن المادة المذاعة - فى أغلب الأحيان إن لم يكن كلها – يعدها الطلاب أنفسهم وبمعاونة مشرفيهم . وهذا الإعداد – فى الأغلب _ يعبر عن اتجاهاتهم وميولهم ، تلك الاتجاهات والميول التى هى عادة – طابع مشترك بين التلاميذ تدفعهم إلى الاستماع .

الثانى: إن هذه الإذاعة - حين تخاطب سمع التلميذ فقط – تدفعه إلى الاستماع إليها لأنها إما شيقة جذابة ، أو مهمة تتصل بواقع المدرسة ، أو صادرة من أحد زملائه الذين قد يرتبط بهم بعلاقة ما . وفى كل الأحوال تعمل فى إطار محتوى الاستماع .

الثالث: أن الإذاعة المدرسية - خصوصا فى فترة الراحة (الفسحة)– فيها مجال للتجديد من حيث إن الاستماع لها بعيد عن الدروس وما يتصل بها، انطلاقا من أن الممنوع مرغوب.

وأيا كان الأمر فإن الإذاعة المدرسية لو وجدت اهتماما من قبل المشرفين عليها ، وذلك بتقديم المستحدث والطريف بمجهود الطلاب والمشرفين معا لأسهمت أسهاما فعالا فى تنمية الاستماع وما يتصل به من أهداف ومهارات من خلال ما يقدم من محتوى متنوع ومتجدد معا ، والذى يقع – بالضرورة فى إطار العملية التعليمية ، لأنها موجهة تربويا ، ولأنها تضم الحقائق والمعارف والمفاهيم والحقائق وربما المبادئ والقوانين العملية والاجتماعية .

رابعاً: الندوات - وتنظمها إدارة المدرسة بالتعاون مع بعض الطلاب الذين لهم اهتمامات ثقافية ، أو ممن انضموا إلى الاتحادات الطلابية ، وتعقد حين يحس الطلاب بالميل إلى شخصية محدثة مرموقة ، مشهود لها بالكفاءة أو طلب الحديث فى موضوع يشغلهم ويشترك فيها جانبان.

الجانب الأول : هو مجموعة المتخصصين الذين يعرضون وجهات النظر المختلفة حول موضوع معين.

الجانب الثانى : هو مجموعة المستمعين .

وهى تقوم أساسا على المناقشة المفيدة . بمعنى أن يكون هناك موضوع أو مشكلة معينة هى محور الندوة فيعرض المختصون فيها مختلف الآراء الواردة بشأنها على أن يستتبع ذلك إتاحة الفرص للمستمعين للمشاركة فى مناقشة مضبوطة .

وهذه الندوات فرصة لتقديم ما استهدف تقديمه من معارف، وحقائق، وقيم، ومهارات.

أما الحفلات فهى صورة لنشاط مدرسى يتوافر فيها الخبرة المربية ، وفيها يؤدى التفاعل اللفظى دوره فى عمليات التفاهم ، والأخذ والرد . والتلميذ يمارس الكلام والاستماع . وهذه الممارسة تتضمن تحقيق محتوى الاستماع وغيره بالمعنى العلمى المعروف ، بعيدا عن حصره فى كتاب أو مذكرة .

ويمكن القول إن مختلف النشاط المدرسى - وهو موجه بطبيعة الحال لصالح التلميذ — كفيل بتعليم التلميذ متى يسمع ؟ ومتى يتكلم ؟ من خلال محتوى لا حدود له. وفيه يكتسب التلميذ مزيدا من المعارف والوجدانات والمهارات التى يمكن أن تقدمه لمجتمعه المحلى والعالمى ، كما تفرق بينه وبين المواطن العادى الذى لم يتعلم فن الاستماع .

٢ - مادة مسموعة موجهة على المستوى القومى . ويشمل كل ما يسمعه المواطن — متعلما أو غير متعلم — من وسائل الإعلام المختلفة . وهى موجهة بطبيعة الحال لأنها تخاطب أبناء الوطن الواحد ، ولكن الفرق بين استماع من تعلم ، واستماع من لم يتعلم أن استماع من تعلم متناول بطريقة منظمة تخضع للفهم والتفسير والنقد والتحليل والتقويم . أما استماع من لم يتعلم فقد يقف عند جانب الفهم والمتعة التى تتناسب مع قدراته وإمكاناته . ومن هنا فإن ممارسة الاستماع فى المدرسة بأسلوب علمى صحيح هو الأساس للحياة القادمة لهذا التلميذ.

وتحتل الإذاعة الوطنية الشطر الأكبر من المادة المسموعة فمنها: تسمع الأخبار، والتعليقات السياسية، والمناقشات الأدبية، والندوات الاقتصادية، والبرامج الثقافية، ومواد فنية أخرى : مسرحية، قصة، رواية، تمثيلية ، إذاعة فيلم مسجل ، تقرير عن حالة الجو ، أنباء عالمية .

٣ - مادة مسموعة موجهة من الإذاعات الأجنبية . وهذه المادة هدفها النهائى استقطاب المواطن عن طريق الأخبار التى تثير الانتباه ، والعمل الفنى المحبب لهذا المواطن ، ثم التأثير عليه فى النهاية . ونحن فى عصر الاستقطاب الثقافى عن طريق الكلمة المسموعة، وتأثيرها الفعال ، لتكسب الكلمة السحرية أرضا جديدة وعقولا تتعاطف معها .

ولن تحقق تلك الإذاعات ما تهدف إليه إلا إذا ربى هذا المواطن على الاستماع الصحيح بحيث يفهم المادة المسموعة على وجهها الصحيح، ويدرك مرماها القريب والبعيد ، ويرى أبعادها على ضوء ما اكتسبه من خبرة ومهارة .

٧ـ أسباب ضعف الاستماع

تتناول التربية التلميذ من جميع نواحيه : الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، والدينية . والتربية بهذا المعنى كل متكامل ، والضعف فى أحد هذه الجوانب يؤثر فى الجوانب الأخرى . وضعف السمع يقف فى مقدمة الأمراض العضوية التى تعوق عملية الدرس والتحصيل فى العملية التعليمية . ويمكن تقسيم أسباب ضعف الاستماع إلى قسمين : أسباب عضوية ، وأسباب غير عضوية .

فأما الأسباب العضوية فأهمها ما يلى :

١ - أسباب خلقية (وراثية).

٢ - أسباب مكتسبة فقط .

٣ - أسباب غير معروفة .

فالأسباب الأولى ناجمة عن الأضرار التى تسببها الميكروبات ، أو السموم، أو الفيروسات التى تنتقل من الأم لجنينها .

أما المكتسب فقد ينجم عن أسباب كثيرة منها :

أ - حدوث خلل فى توصيل الصوت نتيجة لانسداد الأذن الخارجية بجسم غريب .

ب - التهاب الأذن الوسطى الصديدى .

ج - بعض الأمراض الفيروسية مثل الحصبة ، والغدة النكفية .

د - التهاب الأغشية السحائية المحيطة بالمخ .

و - استعمال بعض المضادات الحيوية مثل الاستربيوميسين ، والداى هيدروسترتبوميسين والنيوميسين .

أما الأسباب غير العضوية فأبرزها ما يلى :

١ - النقص فى الثروة اللغوية . خاصة إذا كانت المادة المسموعة تتضمن كثيرا من الألفاظ الجديدة مما يتعذر معها فهم المعنى من السياق .

٢ - الضعف فى القواعد النحوية خاصة إذا كان المسموع يتضمن كثيرا من الجمل والأساليب التى تبتعد مكوناتها الأصلية بعضها عن البعض الآخر ، كأن يبعد الخبر عن المبتدأ ، أو جواب الشرط عن فعل الشرط . وعلى سبيل المثال — أيضا - كثرة الجمل الاعتراضية ، وغيرها مما يشتت المعنى فى ذهن السامع . وقد يكون هذا السبب راجعا إلى المتكلم نفسه كأن يبتر الجملة ، أو ينساها .

٣ - قلة التدريب على الاستماع مما يؤدى بالفرد على عدم القدرة على التركيز والانتباه، ومتابعة المسموع .

٤ - المعاناة التى يعانيها الفرد سواء كانت شخصية أم جماعية ، مما يترتب عليه عدم التركيز الكامل للاستماع ، واضطرار المستمع إلى الشرود الذهنى ، والبعد عن الاستماع .

٥ - المادة المسموعة إذا عولجت بطريقة غير تربوية من حيث العرض وميول المتعلم ، واستخدام الأساليب غير الجذابة ،وجفاف الموضوع المعروض ، فضلا عن الطريقة المستخدمة .

٦ - كثرة المشتتات المادية . وتشمل — ضمن ما تشمل — الصوت العالى جداً والمنخفض جداً وكيفية الجلوس ، والإضاءة ، والتهوية ، وفترات الراحة وسائر الظروف التى تحيط بعملية الاستماع .

٧ - صعوبة المراجعة . ويبدو ذلك بوضوح فيما يتعذر فيه عملية الإعادة مرة ثانية كأن تكون محاضرة أو برنامجا مذاعا ، أو خطبة يتعذر إعادتها، أما إذا كان ذلك مكتوبا فيسهل الرجوع إليه مرة ، بل مرات .

وتقول Cherry : إن الاتصال أو التخاطب يواجه عددا من المعوقات ، من حيث إنه يتميز بحدوث عديد من الاستنتاجات العقلية ، تتزامن معا فى أثناء عملية الاستماع . ثم تفصل هذه المعوقات فيما يلى :

(أ) الشك فى الحروف الصوتية ، أو التنظيم السمعى ، واحتمال وجود تفاوت بين اللهجات ، والنغمات ، ودرجة ارتفاع الصوت ، إذ بمقدور المتحدث أن يصيح ، أو يغنى ، أو يهمس ، أو يتكلم وفمه ملئ بالطعام.

(ب) عدم التأكد من اللغة، ونظامها النحوى، حين تختلف تركيبات الجمل، بحيث تبتعد عن نظامها المعروف وحين تختلف المفردات، والمترادفات، والاستعمالات الدارجة، والاستعمالات اللغوية الخاصة .

(ج) معوقات بيئية فقد تتداخل فى الحديث، أو المناقشة أصوات ضوضاء فى الشارع أو من التليفونات، أو أحاديث لآخرين فى نفس المكان .

(د) معوقات فى عملية التميز والتعرف، فالسامع يعتمد فى تعرفه على الرسالة المسموعة على خبرته السابقة، ومعرفته بعادات المتحدث الكلامية، والإلمام باللغة، والوضوح فى الحديث .

(هـ) الجهل بالإطار الثقافى من طرف المتكلم والسامع ، أو من أحدهما يعد من معوقات الاستماع .

عدم وجود معرفة مشتركة بين المتكلم والسامع. وقد يبدو ذلك واضحا فى استخدام بعض التعبيرات الخاصة ، التى قد تبعد عن ذهن بعض السامعين .

٨ـ بعض العوامل التى تساعد على تعلم الاستماع

يلاحظ أن فن الاستماع أصعب من بقية فنون اللغة الأخرى ، لأنه يتطلب مهارات القراءة ويزيد عليها مهارات الاستماع الخاصة ، ولكن من الممكن أن ينمو الاستماع ، ويزداد تقدما لدى الفرد المتعلم من حيث إن هناك بعض الجوانب التى يمكن أن تسهم فى تعلم الاستماع . أبرزها ما يلى :

(أ) إن الأجهزة ، والمستحدثات العصرية التى تلاحق الأذن تعددت وتنوعت ، وفتحت المجال للمتعلم لأن يختار منها ما يناسبه ، وخصوصا إن فيها من المفاتيح ما يتحكم فى نبرة الصوت فضلا عن الجوانب الأخرى التى ترغب المستمع فى الاستماع ، بل وتجعله يستمر فيما يسمع .

(ب) إن هناك تنافسا بين هذه الأجهزة فى تقديم المادة التى تثير الانتباه وتشوق المستمع، بل وتساعده على أن يفهم ما يسمع ، ويصدر بعض أحكامه على تلك المادة .

(ج) إن عملية المناقشة الفردية والجماعية التى تنشأ بين الناس صغيرهم وكبيرهم _ فيما يطرح من وسائل الإعلام المختلفة تجبر المستمع على أن يكون متابعا لما يقال ، ناقدا لما يسمع لكى يسمح له ذلك بالمشاركة فى المناقشة وإبداء الرأى ، بل قد يتعدى ذلك إلى إصدار بعض الأحكام حول ما يسمعه ، مما ينمى له مهارة المتابعة والتذوق .

(د) إن العملية التعليمية الرسمية فى المدارس قد انتقل جزء منها ، إن لم يكن كلها إلى وسائل الإعلام وبالتالى زادت الفرصة أمام التلميذ لكى يمارس الاستماع أكثر، وصحب هذا الاستماع استخدام الصوت والصورة، مما يجعل التلميذ يمارس الاستماع أكثر من ذى قبل.

(هـ) كثرة التدريب على الاستماع ليس من جانب معلم اللغة العربية فحسب ؛ وإنما من جانب بقية مدرسى المواد الأخرى ، ناهيك عن بعض الأنشطة المدرسية التى تذاع فيها المادة ، خاصة تلك التى تتطلب الإنصات التام، ولها قدسية فى نظر التلميذ مثل القرآن الكريم ، والأحاديث الدينية.

(و) محاولة الإفادة مما كتب فى اللغات الأجنبية من برامج الاستماع،ووضع تلك البرامج فى صورة اختبارات مقننة تقدم للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية مما يتناسب و قدراتهم اللغوية، وخاصة أن اللغة العربية بمفرداتها الكثيرة والترادف الموجود فيها تتيح لواضع تلك الاختبارات تنمية جانب الاستماع بما فيه من مهارات متنوعة .

ولعل هذا الجانب مفتقد فى اللغة العربية ، ولا يمكن أن يعفى المتخصصين من تقديم هذا النوع من الاختبارات والذى ينطلق من أن اللغة العربية هى اللغة الأم لمتكلميها ، ولا حاجة بهم لمثل هذه الاختبارات.

(ز) الانتباه لما تتضمنه المادة المسموعة من عوامل مساعدة تؤثر على زيادة فعالية الاستماع ومنها " شدة المثير ، وجدته ، وتغييره . فشدة مثير ما أومنبه ما من شأنه أن يجذب الانتباه إليه دون غيره من المثيرات الأقل شدة، كما أن جدته هى التى

تدخل فى خبرة الشخص لأول مرة ، ولذا كان تقديم المادة الدراسية بمختلف الطرق والأساليب الممكنة من شأنه أن يشد الانتباه إلى المعلومات المقدمة فيها. أما تغير المثير فهو ذلك الذى لا يثبت على حال بعينه ، أو على سرعة واحدة.

وأيا كان الأمر فإنه مع التسليم بصعوبة الاستماع ، فإن التغلب عليه أمر من صميم العملية التعليمية ، بحيث تقدم مجالات التدريب المناسبة للتلميذ ، بما ينمى مهارة الاستماع لديه . وتحقيق أهدافه . انطلاقا من ضرورة سيطرة التلميذ على هذا الفن المهم من اللغة .

(ح) الحرص على الحكاية خاصة فى مرحلة الطفولة فى مقدمة ما يعرض على الطفل ليسمعه ؛ إذ لا يمكن تصور عملية التدريس فى المدرسة الابتدائية بدون الحكايات ، لأنها تعيش فى وعى الطفل ، حين يسمع كلماتها ، أو ينطقها .

إن تدريس الاستماع للتلاميذ منذ البداية تكسب كلا منهم حسن الإصغاء ، والاستجابة الفعالة ، وحصر الذهن ، ومتابعة المتحدث وسرعة الفهم . وتلك مهارات يحتاج إليها التلميذ فى حياته الدراسية ، فى أية مرحلة تعليمية . فمشكلة المحاضرات فى الجامعات تسبب لأبنائنا الكثير من المتاعب. فهم لا يستطيعون متابعة المحاضر من غير جهد ، أو عناء ولكنهم إذا كانوا مدربين على الاستماع منذ بدء حياتهم المدرسية لكان لهذا شأن فى تسهيل عملية الاستماع للمحاضرات .

٩ـ التدريب على الاستماع :

يبدأ تدريب الطفل على الاستماع منذ الطفولة المبكرة عن طريق الحكاية ؛ إذ تعد المادة التى يتم تدريب الاستماع عليها هى المركب الأساسى للبرنامج اللغوى . ومن هذا المنطق فإن الذين يصممون مادة الاستماع لايتمتعون بحرية كاملة فى تنظيم المحتوى طبقا لأى مخطط يختارونه ؛ و إنما يتم هذا التنظيم من مسلمة رئيسية قوامها تكامل هذه المادة مع باقى برامج اللغة لكى يكون هناك دافعية لدى الدارسين ، لأنه لا غاية لبرنامج شبه كامل .

ومعظم البرامج اللغوية منظمة تبعا للمنهج البنائى للغة . وبما أن الدارس المتوسط يستطيع — عادة — أن يتلاءم مع برنامج الاستماع ، فإنه من الطبيعى أن يبنى هذا البرنامج على البنية الثابتة العادية لتراكيب اللغة .

وتنظيم مادة الاستماع مبنى — على سبيل المثال — على أساس الاتصال الوظيفى مثل : الاعتذار ، التعريف ، الطلب وجوانب الالتزام فى إطار الحياة العامة. ولعل هذا هو المدخل الذى يعطى المتعلم أو جماعة المتعلمين حاجاتهم فى المعرفة . وهنا تبدو ضرورة التأكيد على أشكال المسائل النحوية التى يمكن أن تستخدم فى هذه الوظيفة .

إنه مفيد لمادة الاستماع أن تكون مألوفة ، لاتصالها بالجانب الوظيفى ، التى غالبا ما تستعمل الكلمة ، والجملة فى بداية العبارة ، وهذه العبارة لها معنى— غالبا — فى أي شكل تركيبى للغة . ومع الممارسة — قليلة أم كثيرة — يمكن أن يتساوى — فى الأهمية — التركيب الجديد والوظيفة ، بحيث تعطى مجالا أوسع فى الاستعمال .

وهناك عدد من المعايير ، التى تمثل دليلا مناسبا لاختيار المهارات المطلوبة لأي برنامج لتعليم اللغة العربية . وقد حددها مجاور فى :

أ - مدى تكرار المهارة فى استعمالات الأطفال والكبار .

ب - مستوى الصعوبة ، وملاءمة المهارة للنمو اللغوى والاستعداد العقلى.

ج - مدى ارتباط المهارة بقدرة المتعلم اللغوية ، وعلاقتها بكل من اللغتين: الشفهية والتحريرية .

د - مدى ارتباط المهارة بتحقيق الوظائف الاجتماعية والنفسية للغة .

هـ - مدى ارتباط المهارة بما عند المتعلم من خبرات.

ويمكن أن يقوم معلم اللغة العربية بتدريب التلاميذ على الاستماع من خلال مواقف متعددة . منها مايلى :

■ الإملاء : يقرأ المعلم أو أحد التلاميذ النابهين القطعة التى ستملى عليهم ويطلب منهم الانتباه لما يقرؤه ، ويمكن أن تعاد قراءتها مرة أخرى وذلك فى الصفوف الأولى ، ثم يناقشهم فيما سمعوه .

■ وفى النحو والبلاغة : يستغل المعلم القطع الأدبية التى تقدم كشاهد نحوى أو بلاغى ، وهى موجودة فى كتابى النحو والبلاغة ، وتقع فى مستوى التلاميذ ، ثم يقرؤها أي المدرس أمام التلاميذ ، أو أحدهم بعد قراءة المعلم ثم يناقشهم فى القطعة ، وقد يستعين بأسئلة المناقشة المدونة فى أسفل القطعة .

■ وفى النصوص الأدبية : يحرص المعلم على أن يقرأ — هو أو غيره ممن يتمتع بإلقاء جيد — النص مستخدما فن الإلقاء ، ليتعلم التلميذ مهارات الاستماع، وتذوق المسموع ، ثم يتم الدرس بالطريقة التى يختارها .

■ وفى القراءة : يبدو التدريب على الاستماع واضحا فى هذا الفرع من فروع اللغة ، حيث إن بعضا من الموضوعات المتعددة ، قد يتعذر قراءته قراءة صامتة أو جهرية من

بعض التلاميذ (على سبيل التناوب) ، ولكن يمكن أن يقرأه أحد التلاميذ ، ويظل بقية التلاميذ فى وضع المستمعين ، كما أن كتاب القراءة ذا الموضوع الواحد نظرا لطول بعض فصوله يفضل أن تكون قراءته فى البيت ويأتى التلميذ إلى الفصل فيعرض على زملائه تلخيص ما قرأ، ويعرض آخر تلخيصه . ثم يناقش المعلم التلاميذ فيما سمعوه، وهنا يتم تدريب التلاميذ على مهارة التلخيص، ومهارة العرض ، ومهارة الاستماع بما فيها من جوانب متعدده .

■ وفى حصة الخط : يسمع المعلم التلاميذ ما يدربون عليه سواء أكانت أية قرآنية ، أو حديثاً ، أو حكمة ، أو غير ذلك .

■ وفى التعبير : يختار المعلم موضوعا أو أكثر يتميز بجودة الأداء . وجمال الأسلوب، وطرافة الفكرة ثم يقوم التلميذ الذى كتبه، ويقرؤه على زملائه، ويطلب المعلم من هؤلاء التلاميذ تسجيل أبرز ما فى الموضوع من جمال أو مآخذ، ويكرر ذلك مع موضوعات أخرى، وتلاميذ آخرين، ثم تبدأ بعد ذلك عملية الحوار والمناقشة ليتعلم التلاميذ أدب الكلام والاستماع، والمعلم يدير المناقشة، ويقدم ملاحظاته على ما يرى، وما يسمع بحيدة تامة .

■ وفى المكتبة المدرسية، أو مكتبة الفصل: حيث القراءة الحرة . وهى فرصة يتحرر التلاميذ فيها من ضغط المواد الدراسية ، وينطلقون يمارسون هواياتهم القرائية ، يوجه التلاميذ فيها على كتابة الملاحظات ، والتقارير والتلخيصات ، ثم بعد ذلك يستمع التلاميذ لما كتبه بعض زملائهم و يمكن أن يعد المعلم قصة قصيرة ملائمة ، ويلقيها ، ثم يطلب من يختاره من التلاميذ ليقص القصة بأجمعها ، ليعلم مدى إحاطته بها ، ومعرفته بأجزائها . وقد يطلب إلى التلاميذ جميعا كتابتها إذا كانت قصيرة ، وكان ذلك فى متناولهم ، وقد يكتفى بمناقشتهم فيها مناقشة عامة .

وهذه الجوانب السابقة وغيرها تفيد عملية الاستماع ، بل وتحقق أهدافه إذا توافر معلم كفء وقدير ، يتمتع بصوت جميل ، وأداء حسن ، ثم مادة مسموعة يتوافر فيها عنصر التشويق ، والجاذبية ، وهى عملية لا يصح أن ينفرد بها المعلم وحده ؛ وإنما يتحتم إشراك التلاميذ فى اختيار تلك المادة ، لتكون قريبة من ميولهم ، كما تحقق - فى الوقت نفسه - روح الإثارة والحماس بين التلاميذ.

١٠- طريقة تدريس الاستماع

مهما تعددت طرق تدريس الاستماع فإنها تجمع حول تدريب التلاميذ على الإصغاء ، والتقاط المسموع وفهمه ، واستمرار الانتباه . وعلى المعلم أن يهتم به ويصطنع له من الأساليب ما يراه ملائما . ومن الأساليب التى يمكن أن تستخدم فى تعليم الاستماع ما يلى.

١ - أن يقرأ على التلاميذ موضوعا ملائما ، أو قصة ملائمة ، وهم يستمعون وليس بأيديهم ما يقرأ. وبعد الانتهاء من القراءة يوجه إليهم ما أعده من الأسئلة ، ويناقشهم فيما سمعوه .

٢ - أن يسرد المعلم على الأطفال قصصا ملائمة بلغة تناسبهم ، ويعقب سرد القصة قيام الأطفال بالتعبير عنها ، فيقترحون لها عناوين مختلفة ، ويختارون من بينها العنوان الملائم ، ويسردونها مباشرة وقد يشتركون فى تمثيلها إن كانت صالحة .

ورغم ما تنص عليه المناهج من مراعاة الاستماع فى عملية التدريس فإنه أى الاستماع يهمل – غالبا - إن تم ذلك – فى المرحلة الأولى من التعليم . أما فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، والمرحلة الثانوية فيبدو أنه لا يتم تدريب التلاميذ على الاستماع. وربما يعزى ذلك إلى ما وقر فى ذهن بعض المعلمين ومنهم مدرسو اللغة العربية – أن التلاميذ يمارسون الاستماع فى كل حصة يتلقون الدرس فيها من مختلف المدرسين وهؤلاء التلاميذ مطالبون بأن يكيفوا أنفسهم فى عملية الاستماع ، ويطوعوها ليستوعبوا موادهم الدراسية وهم بهذا يتعلمون الاستماع عن طريق الخبرة غير المباشرة .

٣ - أن يقرأ المدرس ، أو أحد الطلاب المجيدين للقراءة موضوعات القراءة ويتم تقسيم الفصل إلى أكثر من مجموعة ، طبقا لطبيعة الموضوع ، وتكون المجموعة الكبيرة هى التى تكلف بالاستماع إلى ما يتصل بالهدف الرئيسى من الموضوع ، والمجموعات الأخرى الأصغر هى المكلفة بالأهداف الفرعية الأخرى . وبعد أن ينتهى المدرس أو الطالب من الإلقاء تطالب كل مجموعة بما وصلت إليه ، على مسمع من الكل . وهذه الطريقة يمكن تطبيقها من المرحلة الإعدادية ، أو المتوسطة ، حتى نهاية المرحلة الثانوية.

وهذه الطريقة تحقق ما يلى :

(أ) تغطية الموضوع من كل النواحى : القيمية ، والفنية ، والجمالية والهدف المنوط به النص .

(ب) فتح باب المنافسة بين الطلاب ؛ لإثبات كل واحد منهم ذاته .

(ج) توسيع دائرة الاستماع ، لابين المدرس والطلاب فحسب ؛ وإنما أيضا بين الطلاب بعضهم البعض .

(د) تنمية مهارات الاستماع المختلفة ، بطريق غير مباشر .

(و) ممارسة درس الاستماع المفتقد فى مدارسنا ، والمعول عليه فى تنمية مهارات الاستماع .

٤ - ليست هذه الطرق هى الوحيدة للتدريب على الاستماع ؛ وإنما للمدرس الحق فى اختيار الطريقة التى يراها مناسبة لطلابه ، ومناسبة للمادة المسموعة ؛ لأن المستهدف فى النهاية رفع مستوى الاستماع عند الطلاب .

ولعله من المفيد عند صدور بعض الأخطاء من القارئ ، فى حالة استماع الطلاب إليه ، أو فى حالة القراءة الجهرية فى حصة القراءة العادية مراعاة مايلى :

١ - إن كان الخطأ اللغوى يسيرا ، يمكن السكوت عنه مؤقتا ، إلى حين الانتهاء من القراءة ، حتى لا يفوت على الطلاب متابعة المادة المسموعة ، وإن كان الخطأ كبيرا ويحتاج إلى تدريب ضمنه درسا من دروس التطبيقات النحوية .

٢ - وإن كان الخطأ ناشئا عن عدم فهم القارئ لما يقرأ ، وكذا المستمعين وجب على المدرس إجراء مناقشة سريعة يشترك فيها الطلاب بغرض إدراك الخطأ ، و تحديد الصواب ، ثم يكلف المخطئ بإعادة القراءة .

٣ - وإن كان الخطأ فى النطق ، وجب على المدرس أن يسأل الطلاب عن النطق الصحيح ، فإن عجزوا بينه لهم ، ودربهم عليه من خلال الأنماط اللغوية المماثلة لما أخطأوا فيه ؛ حتى يثبت الصحيح فى أذهانهم .

٤ - وإن كان الخطأ ناشئا عن عدم اهتمام الطالب بما يقرأ ، استبدل به آخر حتى لا تسرى روح الاستخفاف بالمقروء ، إلى الطلاب المستمعين .

١١ - بعض المفاهيم المتصلة بالاستماع

(أ) قوقعة الأذن : أحد أعضاء الأذن الداخلية تقوم بتحويل الطاقة الميكانيكية للموجات الصوتية إلى إشارات يمكن سمعها .

(ب) الإدراك : العملية التى يقوم الفرد عن طريقها ، بتفسير المثيرات الحسية . حيث تقوم عمليات الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية ، بينما يضطلع الإدراك بتفسير

هذه المثيرات ، وصياغتها فى صورة يمكن فهمها . أو هو شعور الشخص بالمؤثر الخارجى ، والرد على هذا المؤثر بصورة موافقة .

(جـ) الانتباه : الانتباه مصدر انتبه . نقول : انتبه الرجل من نومه : استيقظ . كما يقال : الناس نيام فإذا ماتوا انتبهوا . ويطلق الانتباه على تجمع فاعلية الذهن والشعور حول الشىء تجمعا عفويا ، أو إراديا. وهو فى الحياة العقلية كالهوى فى الحياة الانفعالية . فكما أن الهوى يأخذ بمجامع القلب ، فيوجه الميل أو الميول كلها إلى شىء واحد ، كذلك الانتباه يجمع فاعليه الشعور فى نقطة واحدة. وهو مفتاح الإدراك . فإذا أراد الفرد أن يدرك شيئا ، فإنه يتعين عليه أن يعيره قدرا من الانتباه .

(د) المخ : جهاز معقد يقوم بالتحكم فى غالبية الأمور العقلية والحركية.

(هـ) التأمل : وسائل تستخدم لتركيز ، أو تكثيف عمليات الشعور .

(و) صراع : موقف يؤثر فيه حالتان داعمتان متعارضتان أو أكثر فى نفس الوقت.

(ز) اكتساب : العملية التى يحول الكائن الحى بها ، استجابته لتكون جزءا من خبرته السلوكية بعد الاستماع.

(ح) سهولة النطق : خصائص الكلمة فى التعلم اللفظى ، التى تجعلها سهلة أو صعبة النطق .

(ط) المعنى : عدة الترابطات المستثارة فى التعلم اللفظى ، بواسطة المادة التى يتم تعلمها .

(ى) الحفظ : الاحتفاظ بالتعلم لفترة من الوقت .

(ك) النسيان : فقد التذكر ، أو عدم القدرة على استرجاع الذكريات المختزنة.

(ل) موضوعى : التحرر من التحيزات ، أو الأهواء ، مهما كان مصدر المادة المسموعة .

(م) خوف مرضى : خوف شديد ملح من موقف أو شىء معين . وهو خوف يبدو أكبر مما يتطلبه الموقف .

(ن) التعاون : العمل مع فرد آخر ، أو مساعدته لتحقيق هدف مشترك.

(ص) المنافسة : محاولة الحصول على أفضل وضع داخل الجماعة .

١٢ـ أخطار عدم التدريب على الاستماع :

يمكن أن ينجم عن إهمال حصة الاستماع فى المدرسة بعض المخاطر . ولعل من أهمها ما يلى :

(أ) حرمان المتعلم من جانب كبير يمكن أن يفيده فى عملية التحصيل، وتنمية قدراته العقلية والوجدانية والمهارية . وهذه أمور حياتيه لا غنى للإنسان عنها ، إلى جانب عدم الإفادة من وقت الفراغ .

(ب) حرمان المتعلم من إشباع الجانب الوجدانى لديه . وهو أمر يساعد على الدرس والتحصيل . وانخفاض مستوى الاستثارة يفوت على المتعلم فرصا كبيرة عن المستوى العادى .

(ج) حرمان المتعلم من إشباع الجانب الروحى ، من منطلق البعد عن التأمل وهو استعمال الفكر إذ أنه درجة سامية من درجات المعرفة ، تقوم على تخلية القلب عن التفكير فى الأشياء الحسية ؛ حتى ينتهى إلى درجة الاتحاد بال له ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَىٰ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ﴾ (المائدة : ٨٣)

(د) تضاؤل فرصة اكتساب الخبرة العامة ، التى تعمل على تنمية الإنسان .

(هـ) تدنى مهارات الاستماع ، وبالتالى تدنى مستوى اللغة العربية للمتعلم .

(و) قلة الاستماع باللغة من حيث التذوق الأدبى ، وإدراك مواطن الجمال فى النص المسموع .

(ز) انخفاض الثروة اللغوية لدى المتعلم ؛ لاستبعاد فن الاستماع من الإفادة منه .

(ح) حرمان المستمع من آثار القول الجميل ، أيا كان مستواه . وفى قمته الدعوة إلى الهداية ﴿ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ ۚ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (الزمر :١٨)٠

مراجع الفصل الرابع

١ - القرآن الكريم.

٢ - سنن ابن ماجه .

٣ - إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية جـ١ مرجع سابق

٤ - أحمد حسن اللقانى ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، مرجع سابق.

٥ - أحمد شلبى ، التاريخ الإسلامى والحضارة الإسلامية ، جـ٢ ،القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٠ .

٦ - أحمد فؤاد (عليان) ، المهارات اللغوية : ماهيتها وطرق اكتسابها ، الرياض : دار المسلم ، ١٩٨٢.

٧ - أنور محمد الشرقاوى ، التعلم نظريات تطبيقات ، القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣.

٨ - أرنوف ويتيج ، مقدمة فى علم النفس (ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرين) القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر ، ١٩٧٧.

٩ - جميل صليبا ، المعجم الفلسفى ، بيروت : الشركة العالمية للكتاب س م ل ، ١٩٩٤.

١٠ - دينيس تشيلد ، علم النفس والمعلم ، مرجع سابق.

١١ - عثمان السيد رمضان ، " وبائية ضعف السمع بين تلاميذ المدارس ، التربية ، العدد ٥١ جمادى الأولى ١٤٠٢ مارس، ١٩٨٢.

١٢ - على أحمد مدكور ، "سيكلوجية الاستماع " التربية العملية أسسها النظرية وتطبيقاتها : القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٢ .

١٣ - ـــ ، تدريس فنون اللغة العربية / الكويت : مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤.

١٤ - عبد السلام عبد الغفار ، التفوق العقلى والابتكار ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٧.

١٥ - فاروق عبد السلام وممدوح سليمان " الرياضيات والتفكير الفاقد " مجلة كلية التربية جامعة أم القرى العدد ٨ محرم ١٤٠٢ - نوفمبر.

١٦ - فتحى يونس ومحمود الناقة ، أساسيات تعليم اللغة العربية ،مرجع سابق

١٧ - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ط ، الكويت : دار القلم ١٩٧٦.

١٨ - محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ .

١٩ - محمود رشدى خاطر وآخرون ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة : سجل العرب ١٩٨٥.

٢٠ - نبيلة طاهر التونسى ، أثر برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهى فى اللغة العربية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز ٢٠٠١.

٢١ - وزارة التربية والتعليم ، دليل مادة اللغة العربية فى المراحل المختلفة ، القاهرة : مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٥.

٢٢ - وزارة التربية والتعليم ، مناهج الوحدة الثقافية فى المرحلة الابتدائية ، القاهرة : مطابع شركة الإعلانات الشرقية ، ١٩٧٢ .

23)DAVID KOIF(Intermediate listening Materials) Forum Volume xx11,4, October 1985.

24)PAUI NATION, (listening for a comprehension approach to learning)

25) RIVERS , W. temperley , M.,Apractical guide to the teaching of English as a second or a foreign language , new York , Oxford university press, 1978



الفصل

٥

الكلام (التعبير الشفهى)

يتناول هذا الفصل أهمية التعبير الشفهى داخل المدرسة وخارجها ، وأساليب التدريب عليه، وأبرز مهاراته الأساسية ، وما يترتب على تدريسه بالمدرسة ، وأسس اختياره ، وطريقة تدريسه. وفيما يلى تفصيل لكل ذلك :

أولا : مفهوم الكلام

يعد الكلام الفن الثانى من فنون اللغة الأربعة بعد الاستماع. وهو ترجمة اللسان عما تعلمه الإنسان عن طريق الاستماع والقراءة والكتابة. وهو من العلامات المميزة للإنسان ، فليس كل صوت كلاما ، لأن الكلام هو اللفظ والإفادة . واللفظ هو الصوت المشتمل على بعض الحروف ، كما أن الإفادة . هى ما دلت على معنى من المعانى ، على الأقل فى ذهن المتكلم . صحيح أن هناك أصواتا تصدر من بعض الحيوانات تحمل بعض الدلالات فى بعض المواقف التى يستدل بها عن الحاجات البيلوجية لهذا الحيوان ، وقد تفهم معانى أخرى ، ولكنها قليلة ، ومرتبطة بمواقف معدودة.

ومعنى هذا أن الكلام بمعناه الحقيقى هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شىء له دلالة فى ذهن المتكلم والسامع ؛ لأن سر الكلام وروحه فى إفادة المعنى. وكمال الإفادة هو البلاغة . والكلمة هى اللفظة الدالة على معنى مفرد بالوضع، وتقع على الألفاظ المنطوقة ، والمعانى المجموعة ؛ ولهذا استعملت فى القضية والحكم والحجة، كما تطلق الكلمة على الكلام الداخلى ، وهو أن يحدث الإنسان نفسه بنفسه ، وهو ما عبر عنه الشاعر العربى بقوله :

إن الكـــلام لفـــى الفـــؤاد ... وإنما جعل اللسان على الفؤاد دليلا

والصوت هو آلة اللفظ ، والجوهر الذى يقوم به التقطيع، وبه يوجد التأليف ، ولن تكون حركات اللسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلا بظهور الصوت ، ولا تكون الحروف كلاما إلا بالتقطيع والتأليف . وحسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان.

ثانيا : أهمية الكلام :

الكلام خصوصا فى هذا العصر التى تعددت فيه وسائل النقل والمواصلات_ وسيلة لطمأنة قادة المركبات الفضائية ، ووسائل النقل الجوى والبحرى ، بل والبرى. ليس طمأنة هؤلاء فحسب ، وإنما طمأنة أهليهم وذويهم ، وكل من يرغب فى استخدام تلك الوسائل لأن فى انقطاع الاتصال بهذه الوسائل بداية الخطر ، وسببا فى حدوث الكوارث .

والكلام مؤشر صادق – إلى حد ما – للحكم على المتكلم إلى أي المستويات الثقافية ينتمى ، بل قد يشير إلى طبقته الاجتماعية ، ومهنته ، أو حرفته ، ذلك لأن المتكلمين على اختلاف ضروبهم إنما يستخدمون الألفاظ والعبارات ، والأنماط اللغوية التى غالبا ما تشيع على ألسنة من يشاكلهم من بنى جلدتهم . ومن هنا فإن الكلام هو الإنسان .

والكلام وسيلة الإقناع ، والفهم والإفهام ، بين المتكلم والمخاطب. ويبدو ذلك واضحا من تعدد القضايا المطروحة للمناقشة ، بين المتحدثين أو المشكلات الخاصة والعامة التى تكون محلا للاختلاف أو الاتفاق ، وتعدد وجهات النظر فيها والغلبة فيها لمن هو أكثر قدرة على الإفهام والإقناع ، كما يبدو أيضا مع المتكلم فى جماعة المستمعين ، إذ يتطلب منه مهارة عالية فى تقديم الحجج ، وعرض الأدلة ، وقناعة البرهان ، ليضمن لنفسه تسليم المستمعين بما يقول ، والانصياع له .

ولعل فى الحديث الشريف ما يؤكد هذا المعنى. فعن أم سلمة زوج النبى(ص) أن رسول الله (ص) سمع جلبة خصم ، بباب حجرته. فخرج إليهم . فقال : إنما أنا بشر . وإنه يأيتنى الخصم . فلعل بعضهم يكون أبلغ من بعض ، فأحسب أنه صادق ، فأقضى به. فمن قضيت له بحق مسلم ، فإنما هى قطعة من النار . فليحملها أو يذرها .

والكلام وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه ، وامتصاص لانفعالاته ، لأن تعبير الفرد عن نفسه – ولو كان يحدث نفسه أمام الآخرين يخفف من حدة الأزمة التى يعانيها ، أو الموقف الذى يتعرض له. وبقدر ما يستطيع أن يقوله ، أو يعبر به بقدر ما يفرغ من شحنة الانفعالات التى يعانيها ، أو يبعد عنه ما يؤرقه ، أو يدخل نفسه فى عالم النشوة والفرح .

والكلام وسيلة رئيسية فى العملية التعليمية فى مختلف مراحلها حيث يمارس التلميذ فيها الكلام من خلال الحوار والمناقشة . وينمو الكلام جيدا إذا كان قائما على الفصحى ، بل قد يتخطى ذلك إلى مراحل أخرى ، من اختيار كلمة ، واستبعاد أخرى ، بهدف تذوق الموقف الكلامى ككل .

والكلام نشاط إنسانى يقوم به الصغير والكبير ،والمتعلم والجاهل، حيث يتيح للفرد فرصة أكثر فى التعامل مع الحياة ، والالتصاق مع الجماعة ، إذ يعبر به عن مطالبه الضرورية فى هذه الحياة من مأكل ومشرب ، وبيع وشراء ، وأخذ ورد وفهم وإفهام ، كما يتيح للجماعات الصغيرة والكبيرة تقريب وجهات النظر وإزالة حاجز الخوف والتوتر ؛ لأنه إذا كان الكلام يعمل على زيادة التماسك الاجتماعى بين الأفراد بعضهم البعض فى البيئة المحلية الواحدة - فإنه بنفس القدر يؤكد جانب التماسك الدولى بين الدول بعضها البعض. والحروب الساخنة التى تنشأ بين الجماعات والدول مصدرها — غالبا - غياب الوعى بمجريات الأمور والنقاش غير العقلانى ، والكلام المنطلق بغير ضابط أو رقيب - يساعد على خروج السهام من كنانتها.

من هنا فإن تدريب النشء على الكلام منذ بدء تعلمه ، فى الحضانة، والمدرسة الابتدائية - أمر تمليه الضرورة الإنسانية أولا ، لأنه - وقبل كل شىء إنسان له مطالبه الأساسية ،كما تمليه الضرورة التربوية باعتبار أن من مسئولية المدرسة إعداد تلاميذها إعدادا يكفل لهم معايشة المجتمع ، والاندماج معه ، ثم الكشف عن الموهوبين فى مجال الحديث والخطابة ، باعتبارها لازمة — إلى حد ما — للقادة والزعماء ، والمصلحين على اختلاف قطاعات المجتمع التى تتطلب إصلاحا وزعامة .

وقد قطعت الدول المتقدمة شوطا كبيرا فى التعليم والتدريب على احترام الكلمة المنطوقة والتخطيط لها ، حتى صارت الكلمة المنطوقة لا تقل أهمية على الكلمة المكتوبة. أما فى الدول المتخلفة التى لم تتعلم احترام الكلمة المنطوقة ، والتدريب عليها ، والتخطيط من حيث ردود أفعالها فإن لها آثاراً تبدو واضحة فى حياة هذه الدول ، ليس فى الجانب الاجتماعى وارتباط الناس بعضهم ببعض فحسب ، وإنما فى كل نواحى الحياة السياسية منها والثقافية .

والكلام يتم تعليمه والتدريب عليه ، ليتمكن الإنسان بعد ذلك من أن يتحدث بطلاقة ، وانسياب ووضوح وأن يعبر عما يدور بمشاعره وإحساساته بكلام منطقى ومدخل نفسى وذلك فى أسلوب جميل ، وفكرة واضحة ، وهو ما يطلق عليه فى العملية التعليمية بالتعبير الشفهى . وهو - بهذه الصورة — غاية من الغايات الأساسية لتعليم لغة ما من حيث إتقان الكلام بلغة سليمة منظمة خالية من غموض اللفظ ، وخفاء المعنى .

والتعبير الشفهى أسلوب إيجابى يكسب المتعلم المهارة فى اللغة ، وهو مظهر الفهم ووسيلة الإفهام. وهو أسبق من التعبير التحريرى ، لأنه لازم لكل طفل ليشارك فى

الحياة، بعكس التعبير التحريرى فهو يتطلب القدرة على الكتابة ، ولذا فإنه من الضرورى أن يتاح لكل طفل حرية الحديث والمناقشة مع والديه، وأقربائه، وأترابه، وأصدقائه، حيث الحافز الأصيل نحو وضوح الفكرة، وسلامة المنطق . وهو بهذه المثابة أمر أساسى فى تعليم الطفل .

والتعبير الشفهى أداة الإنسان فى الاتصال بغيره، معبرا عما يريد من مشاعر وأحاسيس بما يجول بخاطره. وهذه الأداة اللغوية، تستمد محتواها من منابع المعرفة المختلفة.

وهو أساس أصيل فى التعامل بين المدرس وتلميذه. بل من أهم الأسس فى العملية التعليمية كلها . فالسؤال والجواب، والمناقشة والمحادثة، بل والأنشطة الأخرى، يكون محورها، وأساس العمل بها هو التحدث، أو التعبير الشفهى، ولذلك كان لابد من برنامج متكامل لتعليم اللغة، يكون التعبير الشفهى فيه جزءاً أساسيا بمراحل التعليم المختلفة، حتى مراحل التعليم العالى كالجامعة وما فى مستواها من معاهد وكليات .

ثالثا : أهداف التعبير الشفهى

يهدف التعبير الشفهى إلى تحقيق مايلى :

(١) تعويد التلاميذ إجادة النطق ، وطلاقة اللسان ، وتمثل المعانى .

(٢) تعويد التلاميذ التفكير المنطقى ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها البعض.

(٣) دعم تفاوت طبقات الكلام فى اللسان العربى ، بحسب تفاوت الدلالة على تلك الكيفيات . فكان الكلام العربى لذلك أوجز ، وأقل ألفاظا وعبارة ... وهذا معنى قوله (ص) : "أوتيت جوامع الكلم ، واختصر لى الكلام اختصارا".

(٤) تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة زملائه فى الفصل أو المدرسة أو خارج المدرسة .

(٥) تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة، تتصل بحياتهم وتجاربهم وأعمالهم داخل المدرسة وخارجها فى عبارة سليمة.

(٦) التغلب على بعض العيوب النفسية التى قد تصيب الطفل وهو صغير كالخجل ، أو اللجلجة فى الكلام ، أو الانطواء.

(٧) زيادة نمو المهارات والقدرات التى بدأت تنمو عند التلميذ فى فنون التعبير الوظيفى : من مناقشة وعرض للأفكار والآراء ، وإلقاء الكلمات والخطب .

(٨) الكشف عن الموهوبين من التلاميذ فى مجال الخطابة ، والارتجال ، وسرعة البيان فى القول ، والسداد فى الأداء ، والدقة في الأفكار.

(٩) تعزيز الجانب الآخر من التعبير وهو التعبير التحريرى : بما يكسبه التلميذ من ثروة لغوية ، وتركيبات بلاغية ، ومأثورات أدبية .

(١٠) تهذيب الوجدان والشعور لدى المتعلم ؛ ليصبح فردا فى جماعته القومية والإنسانية.

(١١) دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار .

وعلى الرغم من أهمية التعبير الشفهى فى مجالات الحياة المختلفة، إلا أنه فى المجال المدرسى يواجه بمشكلة مزاحمة العامية للغة الفصحى التى تنمو تدريجيا، مع تقدم عمر التلميذ وانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى .

وخير سبيل لانطلاق التلميذ فى التعبير الشفهى أن يراعى المعلم ما يلى :

١ - أن يترك الطفل ينطلق فى التعبير بلغته دون مقاطعة ، حتى لا تنقطع سلسلة تفكيره ، وحتى لا يعوق ترقيه اللغوى توقع اللحن ومقاطعة المعلم. وتلك الطريقة تعوده الطلاقة فى التعبير، والتفكير الحر السليم.

٢ - أن يترك الطفل يعبر وهو فى وضعه الطبيعى كأن يتحدث فى مكانه واقفا أو جالسا.

٣ - أن يتحدث فى فترة التعبير عدد مناسب من الأطفال، وعلى المعلم أن يدير دفة الحديث بحيث يضمن استمرار حماسة الأطفال للكلام حتى يشتركوا فيه عن شوق ورغبة.

٤ - الاستعانة بالمحفوظ لدى التلاميذ . فعلى مقدار جودة المحفوظ، أو المسموع - تكون جودة الاستعمال من بعده، ثم إجادة اللغة من بعدهما .

رابعاً : أساليب التعبير الشفهى

تتعدد أساليب التعبير الشفهى بتعدد المواقف التى يمر بها الفرد فى حياته اليومية. ولعل من أبرزها ما يلى :

١ - التعبير عن طريق الرسم. من حيث إن الطفل يبدى ميلا للرسم منذ سنيه الأولى ويستغل هذا الميل فى أن يترك الطفل حرا فى التعبير، وفى الإفصاح عن أفكاره، وعواطفه، وعفوياته المنطلقة .

٢ - التعبير الشفهى الحر : وفيه يختار التلاميذ الموضوعات التى يميلون إلى أن يتحدثوا فيها ؛ مما يشوقهم ويسترعى انتباههم .

٣ - التعبير عن القصص بعد سردها وذلك بإعادتها بعد سماعها ، أو الإجابة عن بعض الأسئلة التى تلقى عليهم ، أو تمثيل القصة إن كانت تصلح للتمثيل أو تكميل القصة القصيرة الناقصة .

٤ - التعبير الشفهى عقب القراءة بالإجابة عن أسئلة تلقى أو سرد معنى المقروء كله أو بعضه ، أو المناقشة فيه ، أو التعليق عليه ، أو نقده ، أو تلخيصه.

٥ - الكلام فيما يختاره المعلم من الموضوعات الملائمة التى تتصل بمعلومات التلاميذ وتجاربهم داخل المدرسة وخارجها ، وما خبروه من الحياة المحيطة بهم ؛ ليكون فى قدرتهم أن يتحدثوا عنها ، كطوابع البريد ، أو الصور التى يميل إليها الأطفال ، أو النباتات التى يزرعونها إما فى المدرسة أو فى حديقة المنزل ، أو القصص المصورة: التامة والناقصة .

٦ - استخدام الحكاية مع الأطفال ، حيث تؤكد الخبرة الطويلة أن المشاعر الجمالية ، والأخلاقية ، والعقلانية التى تولد فى نفس الطفل تحت تأثير نماذج الحكايات ، تنشط تيار الأفكار ، وتحفظ النشاط الفعال للمخ ، وتربط التفكير بعضه ببعض.

إن الكلمة بأدق ظلالها تدخل وعى الأطفال عن طريق صور الحكايات. إنها تصبح مجالا لحياة الطفل الروحية ، ووسيلة للتعبير عن أفكاره ومشاعره ، وحقيقة واقعة للتفكير. وتحت تأثير المشاعر التى تثيرها صور الحكايات يتعلم الطفل التفكير بالكلمات. ومن غير الممكن أن نتخيل بدون الحكاية الحية الناصعة التى تستحوذ على وعى الطفل ومشاعره ، تفكير الطفل ولغته بوصفها درجة محدودة للتفكير ولغة البشر .

إن الحكاية ليست بمعزل عن الجمال ، كما أنها تساعد على تنمية المشاعر الجمالية التى لا يمكن بدونها تصور نبل النفس ، ورهافة الحس إزاء أحزان الإنسان والأمة ، وكوارثها ، ويدرك الطفل – بفضل الحكاية – العالم ليس بعقله فقط ، بل وبقلبه أيضا. كما أنه لا يدركه فحسب ، بل ويستجيب إلى أحداث العالم المحيطة به ، وظواهره ، ويعبر عن موقفه من الخير والشر. إن الأطفال ينهلون من الحكاية أولى تصوراتهم عن العدالة والظلم . وعن طريق الحكاية ، كذلك تجرى المرحلة الأولى للتربية الفكرية. إن الأطفال لا يفهمون الفكرة إلا حين تكون مجسدة فى نماذج ناصعة. ومن هنا فإن الحكاية وسيلة مهمة من

وسائل التنمية الذهنية ، وتربية لزوايا نفس الطفل المكنونة ، وترسيخ الجوانب الإنسانية التى يتشكل الضمير منها .

خامساً : مهارات التعبير الشفهى

تتعدد مهارات التعبير الشفهى ، كما تتنوع تبعا لعوامل متعددة . منها جنس المتحدث ، وعمره الزمنى ، ومستواه التعليمى ، وخبراته الثقافية ، ورصيده اللغوى، وقرب الموضوع المتحدث فيه أو بعده عن مجال تخصصه ، ودافعية المتكلم، إلى غير ذلك من عوامل أخرى ولعل من أبرز مهارات التعبير الشفهى ما يلى :

١ - نطق الحروف من مخارجها الأصلية ، ووضوحها عند المستمع.

١ - ترتيب الكلام ترتيبا معينا يحقق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع على السواء. كتوضيح لفكرة ، أو إقناع بها .

٣ - السيطرة التامة على كل ما يقوله خاصة فيما يتعلق بتمام المعنى ، بحيث لا ينسى - مثلا - الخبر إذا بعد عن المبتدأ ، أو جواب الشرط ، إذا بعد عن بقية أجزاء الجملة الشرطية ، كما لا ينسى ترابط الأفكار ، وتتابعها .

٤ - إجادة فن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت ، وتنويعه ، والضغط على ما يراد الضغط عليه وتنبيه السامع إلى ما يتضمنه الكلام من مواقف التعجب ، والاستفهام ، الجمل الاعتراضية ... الخ

٥ - مراعاة حالة السامعين ، والتلاؤم معهم من سرعة وبطء وإيجاز وإطناب ومساواة. وغير ذلك مما يناسبهم كالسهولة ، والصعوبة ، و الاستطراد... الخ

٦ - القدرة على استخدام الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة، والوسائل المساعدة.

٧ - استقطاب المستمع ، والتأثير فيه بما لا يترك له مجالا بالعزوف عنه ، أو الملل منه. ويتأتى ذلك باستخدام حسن العرض وقوة الأداء والثقة فيما يقول ، والاقتناع به .

سادسا : التعبير الشفهى بالمدرسة :

يرتبط التعبير الشفهى فى بداية العملية التعليمية بالاستماع ، حيث تقدم للأطفال تدريبات متنوعة فى تنمية الاستماع والنطق ، إذ تعرض عليهم صور وأشكال ، يتحدثون عنها كما تلقى إليهم كلمات ، وأصواتاً يستمعون إليها ، ويقلدونها ، ويميزون ما بينها من

اتفاق أو اختلاف، ويسألون بعض الأسئلة حول ما يحيط بهم من مواقف ومشاهد، ثم يطالبون بالإجابة عنها، فضلا عن النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، وبعض الأناشيد التى تمتاز بالإيقاع الجميل، والألفاظ السهلة، والجمل المختصرة، والفكرة المقبولة التى تتصل بتهذيب الخلق، ومخاطبة الوجدان، و التغنى بجمال الطبيعة، والمتصلة بالألعاب، والهوايات التى يمارسونها ويرونها فى المدرسة، ووسائل الإعلام المختلفة. وهذه النصوص يطالب التلاميذ بحفظها وترديدها فرادى وجماعات داخل الفصول، وخارجها بهدف مساعدة التلميذ على النطق السليم، والانطلاق فى الكلام، فضلا عن زيادة الثروة اللغوية .

ويمارس الطفل التعبير الشفهى من خلال الجوانب الوظيفية المتصلة بالمدرسة، كقراءة الأخبار اليومية أو إلقاء كلمة صغيرة، أو تلاوة آيات قرآنية، أو تقديم كلمة، أو مثل، أو محفوظات من الشعر، أو تعليمات تتعلق بجانب ما من جوانب المدرسة. كل هذه الممارسات وغيرها مما يمكن أن يدرب عليه تلميذ التعليم. ولعل المناسب لذلك هو المستوى الثانى من هذه المرحلة التعليمية، وياحبذا لو كانت اللغة المقدمة لهذا التلميذ هى الفصحى القريبة منه.

ومعنى ذلك أن المدرسة الابتدائية تعطى التعبير الشفهى فى أول المرحلة كل الوقت، حتى إذا وصلنا إلى آخر المرحلة الابتدائية كان ثلاثة أخماس العناية موجهة للتعبير الشفهى أيضا، وإذا ما وصلنا إلى المرحلة الإعدادية أخذ طرف الميزان يميل إلى ناحية التعبير التحريرى، ثم يتغلب التحريرى بحيث يفوز بأكثر قسط من العناية فى المدرسة الثانوية .

ويلاحظ أن نصيب التعبير من خطة الدراسة حصتان فى الأسبوع فى السنوات الأربع الأولى من مرحلة التعليم الأساسى . وبدءا من الصف الخامس حتى نهاية المرحلة الثانوية تم تخصيص حصة واحدة للتعبير بنوعية ، ويقع العبء على المعلم وحده. وإذا كان التلميذ – فى كثير من الأحيان – طرفا فى المناقشة التى تتم بينه وبين غيره من الناس – فإن هذا التعبير منه يختلف عن موقف التعبير الشفهى كموضوع مطروح للكلام ، فهو أي التلميذ مطالب أن يعرضه من وجهة نظره ، بحيث يقدم أفكاره وخبراته و تصوارته فى إطار الفكرة الأساسية للموضوع ، وقد يأخذ فى الاعتبار خبرات زملائه الذين سبقوه فى الكلام، فضلا عن مجموعة التوجيهات، والإرشادات التى يضيفها المعلم لكل تلميذ. والتعبير الشفهى بهذه الصورة فرصة للتدريب على كل المهارات التى يتطلبها الحديث،

بحيث يعطى فى النهاية تصورا عن أسلوب المتحدث ، وطريقة أدائه ، وكيفية معالجته للموضوع .

وليس ارتباط الكلام بالاستماع وليد اليوم ؛ وإنما هو أمر معروف : إذ كان المتكلم من العرب حين كانت العربية سليقة فيهم يسمع كلام أهل جيله ، وأساليبهم فى مخاطباتهم ، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم . كما يسمع الصبى استعمال المفردات فى معانيها ، فيقلدها أولا ، ثم يسمع التراكيب بعدها ثم لا يزال سماعه لذلك يتجديد فى كل لحظة ، ومن كل متكلم ، واستعماله يتكرر ، إلى أن تصير راسخة فيهم وهكذا تصير الألسن واللغات من جيل إلى جيل . وهذا ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب .

سابعاً :العائد من تدريس التعبير الشفهى

يعد تعبير الفرد عما فى نفسه تعبيرا شفهيا أم كتابيا سليما بلغة خالية من الغموض والتعقيد هدفا رئيسيا من أهداف تعليم اللغة . والتعبير الشفهى لا يمكن أن يصل إلى هذا المستوى إلا من خلال تحقيق عدة جوانب ، تسهم كلها فى تحقيق الهدف من تدريس هذا النوع من التعبير . وتحقيق الهدف فى جانب اللغة لا يتأتى بين يوم وليلة ، ولكن يتأتى كثمرة التدريب ، والممارسة الفعلية للحديث . وأبرز ما يحققه التعبير الشفهى ما يلى :

١ - الثقة فى النفس . تتحقق ثقة التلميذ بنفسه من خلال المواقف المكررة، المختلفة ، حيث يقف فى مواجهة زملائه المرة بعد الأخرى. وحينما يعتاد هذه المواجهة ، وتصبح أمرا مألوفا بالنسبة له ، يمكنه مواجهة مجموعة أخرى من الناس ، ويطمئن أن ما يقوله أمر جدير بالاحترام والاستماع ،كما يستطيع فى مستقبل حياته أن يخاطب رؤساءه ، أو من هم فى سلطة أعلى بدون خوف أو تردد .

٢ - التغلب على بعض أمراض النطق ، وخصوصا وأن الكثير منها يعود إلى أسباب نفسية ، أو مواقف اجتماعية ، أحبط فيها فى أثناء الكلام ، أو ووجه بالحرج ، أو القمع ، سواء فى البيت، أو فى المدرسة ، أو فى غيرهما . ويمكن أن يكون التعبير الشفهى أمرا يساعد على تخطى الفأفأة ، والتأتأة ، والهمهمة ... الخ وسائر ما يترتب على تلك المواقف

٣ - زيادة الخبرات الشخصية عن طريق منافذ المعرفة المختلفة، لأن هذه الخبرات تمنحه فرصة الحديث، وتجلب له التفات الآخرين، والنظر إليه نظرة تقدير واحترام .

٤ - الجانب القيادى . وينمو هذا الجانب لدى التلميذ من حيث إنه يشعر باستقلال شخصيته وقدرته على إثبات ذاته ، كما يشعر بكيانه الاجتماعى وسط جماعة الرفاق ، حين يتكلم باسمهم ويعبر عن مشاعرهم واتجاهاتهم ، ويطالب بحقوقهم إذا كان لهم حق ، ويساعده على ذلك قدرته على التفكير المستقل ، وعدم الاعتماد على غيره ليفكر له ، وما يمكنه ذلك من تقديم أفكار جديدة ، ومعالجتها بأسلوب جيد ومبتكر ، وتعبير موجه ومفهوم .

ثامناً : أسس اختيار موضوع التعبير الشفهى

يتم اختيار موضوع التعبير الشفهى عن طريق ما يطرحه المعلم من موضوعات صالحة للتعبير عنها ، أو عن طريق مشاركة المتعلمين . وفى كلتا الحالتين فإن هناك أمورا تراعى فى عملية الاختيار ؛ لأن موضوع التعبير الشفهى فى مدارسنا سوف يكون فى مرة أخرى هو التعبير التحريرى . وهذان النوعان وجهان لعملة واحدة هى التعبير اللغوى وأبرزها ما يراعى فى هذا الاختيار ما يلى :

أ - أن يكون مناسبا لأعمار التلاميذ . فلا يكون صعبا يثير حيرتهم ، ويصل بهم إلى درجة العجز ولا يكون سهلا يستخفون به ، ويصل بهم إلى درجة الإهمال ، بل يتناسب مع متوسط أعمار التلاميذ .

ب - أن يقدمهم لعصرهم . فلا يكون الموضوع مكررا مج التلاميذ سماعه ، أو انتهى الكلام فيه ، وأصبح فى ذمة التاريخ ، كما لا يكون بعيدا عن عصرهم ، يعالج مجال الوهم والخرافات ، بل يتناول مجالا يتصل بما يعيشونه ، ويدفعهم إلى البحث عنه ، والإفادة منه ، والرغبة فى معالجته.

ج — أن يتناول اهتمامات من يقدم إليهم ، لأن الموضوع كلما كان أقرب إلى ميل التلميذ و مشاعره كانت معالجته له أقرب إلى التلقائية ، وأدعى إلى الانطلاق فيه .

د - أن يتنوع اختيار موضوع التعبير فمرة يختاره المعلم من منطلق خبرته ، ومعرفته بتلاميذه ، وأخرى يختار من عدة موضوعات ، وثالثة تترك الحرية للتلاميذ يختارون ما يريدون ، ورابعة تقدم مواقف وظيفية تمس حياة التلاميذ ويتحتم مرورهم بها .

وأيا كان الأمر فإن اختيار موضوع التعبير يعد مشكلة لمعلم اللغة العربية ؛ لأنه لا يمكن أن يرضى كل التلاميذ، ومن ثم فإنه هو وحده صاحب القرار باعتبار أن مستوى الأداء

اللغوى لمرحلة تعليمية ما مقدمة على ميول ورغبات التلاميذ . ويمكن أن يضع معلم المرحلة الابتدائية الأهداف التى وضعتها الوزارة أمام عينيه وهو يقوم بتدريس التعبير الشفهى. وأهم هذه الأهداف - انطلاقا من أهمية المرحلة الابتدائية فى السلم التعليمى ، ودورها فى إرساء أساسيات التعليم — مايلى :

١ - أن يبدى التلميذ رأيه فى شىء قرأه ، أو استمع إليه ، أو شاهده مع التعليل المناسب.

٢ - أن يبدى رأيه فى معلومات توصل إليها من خلال قراءته مع ذكر مصدرها.

٣ - أن يحسن توظيف المأثور من الكلام الذى درسه .

٤ - أن يتحدث بطلاقة وتلقائية ، عما يدور حوله .

٥ - أن يوازن بين شخصين ، أو مكانين ، أو موقفين.

٦ - أن يعبر عن مشاعره تجاه إنسان ، أو مكان .

٧ - أن يصوغ بأسلوبه نصا استمع إليه .

ولا مانع لدى المعلم من التركيز على عموميات الثقافة عند اختياره لموضوع التعبير؛ إذ يعد ذلك اتساقا مع أهداف التعليم العام، الذى يستهدف— ضمن ما يستهدف — تشرب المتعلم ثقافة وطنه ، على أن يبدأ بالمحسوسات أولا ، خاصة ما يتعلق منها بجانب الوصف ، ثم ينتقل منها إلى المجردات شيئا فشيئا على أن ينتهى إلى الصف الثالث الثانوى. وفى المرحلة الأخيرة أى الثانوية - يؤكد موضوع التعبير على ربط المتعلم بثقافته عصره ، والأهداف المحيطة به ، باعتباره مهيأ للدخول فى حياة الراشدين .

تاسعا : طرق تعليم التعبير الشفوى

يمكن اتباع الخطوات الآتية فى التعبير الشفوى :

- تدوين رأس الموضوع ، وقراءته .
- مناقشة التلاميذ بهدف توضيح جوانب الموضوع وتحديد أهم عناصره وخصوصاً فى المراحل الأولى لتعليم التعبير .
- مطالبة التلاميذ بالحديث فى كل عنصر مع التوجيه .
- حديث التلاميذ عن الموضوع ككل .

❖ مناقشة الأخطاء العامة بعد فراغ التلاميذ من حديثهم .

ويمكن أن يكون الحديث حرا بدون عناصر ويترك التلميذ يتكلم بدون أي قيد، ثم تناقش الأخطاء بعدئذ . وعلى الرغم من تقدم التعبير الشفوى عن التعبير التحريرى فى الاستخدام، فإنه يسبق التعبير الشفوى فى اختيار اللفظة والجملة والعبارة وتماسكها وعدم تفككها ، وعدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة ، والسلاسة فى الفكرة التى يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارئ وخلو الأسلوب من أخطاء النحو والصرف ، وذلك لأن التعبير الشفوى تؤثر فيه عوامل مختلفة ومتعددة حيث لا يمكن للمتحدث مهما كان أن يسيطر عليها، أو يتغلب على ما يمكن أن يطرأ على الموقف نفسه ، حتى ولو أعد لمثل هذا الموقف عدته ، أو كان يتكلم بغير مستمعين ومعنى هذا التخفيف من الضوابط التى تراعى فى التعبير الشفهى ، عكس التعبير التحريرى ، فإنه يتم التركيز على ما يتوقع من التلميذ أن يصل فيه إلى أداء حسن ، ومستوى متقدم.

عاشراً : آداب الكلام

يمثل الكلام أحد مظاهر الاتصال بالناس ، مما يتطلب الالتزام ببعض آدابه. ولعل من أهمها ما يلى :

١ - تحرى أحسن اللفظ، وأدب العبارة، واجتناب البشع منها، وكذا هجر القبيح.

٢ - تجنب الكذب؛ لأن جودة العبارة تقبح الشىء، أو تحسنه. وتحريرها وتهذيبها يعظم الأمر، أو يهونه . ولهذا قال صلى الله عليه وسلم : "إن من البيان لسحرا، وإن من الشعر لحكمة" .

٣ - أن يصب اهتمامه لمحدثه ساعة الكلام، بحيث لا يقل هذا الاهتمام، ما دام الكلام مستمرا .

٤ - أن لا يتكلم وهو مشغول باللماظة فى فمه ، تفاديا لمن يسمع إليه من الإيذاء من فضلات الطعام .

٥ - أن يكون كلامه واضحا وقابلا للفهم ، سواء أكان الكلام مهموسا أم مجهورا . ومعروف أن حروف الهمس عشرة يجمعها قولك : "حثه شخص فسكت" وبمعنى آخر أن يكون كلامه ملء الشدقين .

٦ - أن يكون الكلام خاليا من السب واللعن. فعن أبى هريرة قال : قيل: يا رسول الله، ادع على المشركين . قال: "إنى لم أبعث لعانا ؛ وإنما بعثت رحمة" وعن أبى هريرة أن

النبى (ص) قال : اللهم ! إنى اتخذ عندك عهد الله لن تخلفنيه. فإنما أنا بشر. فأى مؤمن آذيته ، شتمته ، لعنته ، جلدته ، فاجعلها له صلاة وزكاة وقربة تقربه بها إليك يوم القيامة

٧ - أن لا يعلو صوته على صوت محدثه ، مراعاة لأدب الحديث ، وللوضع الاجتماعى لمن يسمع إلا لضرورة ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَرْفَعُوٓاْ أَصْوَٰتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ ٱلنَّبِىِّ وَلَا تَجْهَرُواْ لَهُۥ بِٱلْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَٰلُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ ﴾ (الحجرات : ٢) كأن يكون فى سمعه مرض يمنع وصول الصوت إليه .

نقطة نظام

كان المفروض أن يتم معالجة التعبير التحريرى مع التعبير الشفهى ، تحقيقا لمبدأ تكامل الخبرة ، وهو الذى يتم فى حصة التعبير ؛ إذ تقدم حصة التعبير الشفهى على حصة التعبير التحريرى ؛ وذلك لتدريب المتعلم على الكلام ، وحسن الحديث أولا ، ثم لتوفير وقت كاف ليفكر هذا المتعلم فيما يكتبه ثانيا ، إما لاختمار الفكرة ، والتأمل فى الموضوع بحيث إذا تم كتابته ، يكون قد استوفى حظه من الإتقان ، حسب قدراته وإمكاناته وإما للإفادة من زملائه المتكلمين ، الذين قد يبدون فكرة فيها جدة وطرافة أكثر ، انطلاقا من أن الكل يعلم الكل .

وقد يكون هذا الفصل راجعا إلى أن التعبير الشفهى يدخل تحت طائلة الكلام ، حتى ولو كان باللهجة العامية ، أو إلى أن التعبير التحريرى يدخل تحت الكتابة . من هنا - كما يقولون - تساويا تساقطا .

وقد يكون هذا الفصل راجعا إلى ضرورة توافر الفنية فى التعبير التحريرى ، بحيث يخلو المكتوب من أي خطأ فى الإملاء ، والخط والصياغة اللغوية ، وسلامة الفكرة ، انطلاقا من أمانة الكلمة المكتوبة ، وربما يمكن غض الطرف عن ذلك فى الكلام ، نظرا لإمكانية مراجعة الخطأ فى حينه. وليس كذلك فى المكتوب .

ويبدو أن هذا الفصل راجع إلى اختلاف المنطوق عن المكتوب . فالكلام قد يكون خليطا من العامية والفصحى من هنا كان فصل التعبير الشفهى عن التعبير التحريرى ، الذى يتحرى فى الكاتب صناعة المادة المكتوبة .

ومهما يكن من أمر فإن المعالجة المستقلة أو المنفصلة لأي منها كلها تصب فى النهاية فى مصلحة اللغة ، ولرفع مستواها وتلقائيتها .

مراجع الفصل الخامس

١ - القرآن الكريم .

٢ - صحيح مسلم .

٣ - إبراهيم محمد عطا، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق .

٤ - أبو الفضل عياض اليحصبى، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، مرجع سابق.

٥ - جميل صليبا، المعجم الفلسفى، مرجع سابق .

٦ - عبد الرحمن بن محمد خلدون، مقدمة ابن خلدون مرجع سابق .

٧ - على مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق.

٨ - فاسيلى الكسندر وفينش سرخو ملينكس، للأطفال قلبى مرجع سابق.

٩ - فتحى على يونس، اللغة العربية والدين الاسلامى، مرجع سابق .

١٠ - محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، مرجع سابق .

١١ - محمود رشدى خاطر وآخرون، تعليم اللغة العربية والتربويه الدينية، مرجع سابق.

الفصل ٦

القـــراءة

يعرض هذا الفصل بعض الجوانب الرئيسية الخاصة بالقراءة من حيث مفهومها، والعوامل التى كانت وراء هذا المفهوم، وضرورتها، وأهميتها وأهدافها، وأنواعها، وبعض جوانب تقويم كتبها، فضلا عن بعض ما يتصل بالقراءة كفن له دوره فى العملية التعليمية . وفيما يلى عرض لهذه الجوانب :

أولاً : مفهوم القراءة وتطوره :

تعد القراءة من أهم المهارات التى يجب أن يكتسبها الفرد، ويعمل على تنميتها؛ إذ هى من وسائل الاتصال التى لا يمكن الاستغناء عنها، ومن خلالها يتعرف الإنسان مختلف المعارف والثقافات وهى وسيلة التعلم وأداته فى الدرس والتحصيل، وشغل أوقات الفراغ ويقصد بها أنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التى يتلقاها القارئ عن طريق عينيه .

وتتطلب هذه العملية فهم المعانى ، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعانى التى تنقلها الألفاظ ، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة. وهى بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب ، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة التى تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعانى ، والربط والاستنتاج والنقد ، والحكم على ما يقرأ.

فالقراءة – إذن – عملية ديناميكية يشترك فى أدائها الكائن البشرى كله. وتتطلب منه توازنا عقليا ونفسيا وجسميا . فإذا أصيب هذا الكائن باضطراب نفسى أو مرض جسمى أدى إلى خلل فيه – قلت كفاءته فى القيام بعملية القراءة ، قلة تتناسب تناسبا طرديا مع مقدار ذلك الخلل ونوعه . وهى أسلوب من أساليب النشاط الفكرى فى حل المشكلات فهى تبدأ بإحساس القارئ بمشكلة ما ، ثم يأخذ فى القراءة لحل هذه المشكلة ، ويقوم فى أثناء ذلك بجميع الاستجابات التى يتطلبها حل هذه المشكلة من عمل وانفعال وتفكير.

ومعنى ذلك أن القراءة عملية مركبة ، متعددة الأوجه ، وتبسيط أصولها يتطلب معرفة بالرموز المكتوبة ، وترجمتها إلى معان منطوقة فى وقت واحد ، والقراءة بهذا الشكل مرتبطة بالتفكير. وهى فى وضعها الحقيقى تشمل كلا من التعرف على الكلمات ، وتجميع تفكير الكاتب بما فى ذلك التفكير الخلاق والنقدى. من هنا فإن القارئ ينبغى أن يربط ما يقرأ بخبراته السابقة ، ويفسر المادة المقروءة ، ويقومها ، ويمزج الأفكار الجديدة ويقارنها بما قد تعلمه من قبل.

وقد حدث تطور فى مفهوم القراءة إبان القرن العشرين . وربما كان ذلك على الوجه التالى :

أ) فى العقد الأول من هذا القرن وقف هذا المفهوم — غالباً - عند حد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها . وسرعة المطالعة مع فهم معانى العبارات التى يطالعونها.

ب) فى العقد الثانى تطور هذا المفهوم ليشمل فهم ونقد المادة المقروءة ،فى ضوء ما يمر به الفرد من نمو .

ج) فى العقد الثالث اتسع مفهوم القراءة نتيجة ظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والسياسية ليشمل الإفادة من المادة المقروءة فى حل المشكلات ، التى يمكن أن تواجه الإنسان .

د) فى العقد الخامس ظهر تطور لمفهوم القراءة ، وهو القراءة للاستمتاع بالمقروء وكان ذلك نتيجة ظهور وقت الفراغ ورغبة الإنسان — وخاصة بعد الحرب العالمية الثانية - فى استغلاله وحاجة الناس إليها، بعد أن ذاقوا ويلات حربين عالميتين أن يرفهوا عن أنفسهم، ويستمتعوا بأوقاتهم. وقد أصبحت تشمل التعرف على الرمز اللغوى والفهم والنقد وحل المشكلات. وقد يرجع تطور مفهوم القراءة إلى العوامل الآتية :

١ - ازدادت أهمية الحاجة إلى القراءة منذ بداية القرن العشرين، وإلى قدرة كبيرة على فهم المقروء والاستمتاع به، وفى الوقت نفسه ظهرت البحوث التى تؤكد أن القراءة الصامتة أسرع وأفعل من القراءة الجهرية .

٢ - التغيرات السياسية العالمية والمحلية، وذلك باتخاذ أساليب متعددة فى الحكم، وتطلب ذلك من المواطن القراءة بهدف المقارنة، والنقد، والتحليل بغية المشاركة الفعلية فى

قضايا وطنه، ومعرفة حقوقه وواجباته وساعد على ذلك زيادة وسائل الاتصال التى قربت المسافات، وأنهت الفواصل بين الدول .

٣ - التطور الاجتماعى الشامل الذى انتظم أكثر بقاع العالم فى القرن الماضى، والذى اقتضى أن يكون للقراءة أهميتها فى المجتمع الحديث، وأن تصبح قدرة أعظم على فهم المادة المقروءة والاستماع بها.

٤ - الدافع الفردى الذى يهدف إلى تربية المواطن لنفسه تربية كاملة من النواحى العقلية، والخلقية والبدنية، والعاطفية، ومساعدة نفسه على النمو السوى المتكامل ورفع المستوى الصحى والنفسى، وتطوير معارفه، ومهارات تفكيره، وقدراته العقلية إلى جانب احترامه لنفسه، وخصوصا بعد أن وفرت التكنولوجيا المتوافرة الراحة للإنسان، فانصرف إلى القراءة لتنمية نفسه واستغلال وقته .

٥ - ظهور بعض الاتجاهات الحديثة فى تدريس اللغات، وهى الوظيفية أو الارتباط بمواقف الحياة ، التى يمارسها الناس فى حياتهم اليومية .مثل كتابة رسالة، أو تقرير، أو ملء استمارة ما، أو تلخيص كتاب، أو طلب التحاق بالعمل ... الخ، وأصبح ينظر إلى اللغة على أنها وحدة متصلة الأجزاء، فالقراءة والتعبير والمحادثة والقواعد، والنصوص، والبلاغة ليست مواد قائمة بذاتها، ولكنها تعلم لخدمة اللغة ككل .

بعض العوامل المساعدة على تعلم الطفل القراءة والكتابة

ليس هناك سن معينة لبداية تعلم القراءة والكتابة ، وإنما تبدأ هذه العملية فى سن مبكرة إذا كان هناك بعض العوامل المساعدة لها . ولعل من أبرز هذه العوامل ما يلى :

١ - التأنى فى مطالبة الطفل بتعلم القراءة وعلى المدرسة ألا تحدث تحولا حادا فى حياة الطفل ، فليواصل الطفل اليوم حين يصبح تلميذا ما كان يفعله بالأمس وليظهر الجديد فى حياته تدريجيا بحيث لا تداهمه دوامة الانطباعات .

٢ - ربط تعليم القراءة والكتابة باللعب والرسم بحيث يكون ذلك جسرا يربط بين ما قبل المدرسة وما بعدها. ويقبل من هذه الرسوم ما يقدمه الطفل، ولو لم يبلغ حد الجمال، ثم يتم تدريبه على القراءة والكتابة، إذا ما رغب فى التعبير عن مشاعره، وأفكاره وآلامه .

٣ - الاهتمام بسنوات ما قبل المدرسة ، والمحافظة على النمط الصحيح للتربية إذ أن الطريق الصحيح للتربية ليس فى إصلاح الأخطاء التى ارتكبت فى سنوات الطفولة المبكرة ، بل فى الحيلولة دون وقوع هذ الأخطاء ، وتدارك ضرورة إعادة التربية .

٤ - قدرة الطفل العضلية التى تمكنه من الضغط على ما يكتب به ، وتوجيه مساره رأسيا، وأفقيا ، ويمينا وشمالا ، وكذا قدرته على استماع ما يقال له ، وفهمه ، لأن الطفل لا يتكلم إلا بمقدار سلامة حواسه .

ثانياً : ضرورة القراءة وأهميتها

تعد القراءة أمرا أساسيا للمواطن الصالح . فالشخص الذى يقرأ شخص نام وقادر على استمرار النمو ، وليس من قبيل المصادفة أن تكون أول آية فى القرآن الكريم ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾ (العلق : ١) وإنما فيه الإشارة إلى ضرورتها للفرد لصيغة الأمر فيها ، كما أن نفعها ليس قاصرا على الحاضر فقط ، بل إنها هى الطريق لاكتشاف المجهول ﴿ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ (العلق : ٥).

وهى ضرورة للفرد لأنها تمكنه من الوقوف على ما فى الصحف اليومية من أخبار تهمه وتعينه ، وتجعله يتصل بالمجلات ، والقصص ، والمقالات ، والإعلانات ، والأفكار فضلا عن قراءة أخبار الرياضة ، وأخبار المجتمع ، وغير ذلك مما يساعده على توثيق علاقته بمن يحيطون به . كما أنها تمكنه من الرجوع إلى الكتاب حسب مستواه الثقافى ليشبع حاجة فى نفسه : اجتماعية ، أم ترويحية ، أم أدبية .. الخ .

وهى ضرورة للمجتمع ضرورتها للفرد . فالمجتمع الذى يقرأ ويتبادل أفراده الأفكار ، والآراء عن طريق القراءة ، إنما هو مجتمع قوى قادر على الحياة والنمو ، لأن الصلة الفكرية بين أفراده قوية ، وهذا يعنى أن خبرتهم مشتركة ، ومصالحهم متبادلة ، أما المجتمع الذى تنعدم فيه هذه الرابطة الفكرية ، أو تضعف ، انعزل أعضاؤه بعضهم عن بعض ، أو جهل كل منهم خبرة الآخر ، فلن يستطع أن يرى عمله على ضوء عمل غيره ، مثل هذا المجتمع يصيبه الضعف والاضمحلال لا محالة.

من هنا تجب العناية بها ، لا باعتبار أنها تعرف وفهم فقط بل باعتبارها تحليلا وتفسيرا ، ونقدا وتقويما للمادة المقروءة . وهذا المفهوم الشامل للقراءة يؤدى دورا مهما فى تنشئة الأجيال التى ستضطلع بعبء تشكيل الحياة فى المجتمع .

وتقدم القراءة – بهذا الشكل – الفرصة للأطفال لأن " يعرفوا الاستجابات المختلفة لتجاربهم ، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية ،فتوسع دائرة خبرتهم ، وتعمق فهمهم للناس ، ولضروب فى الحياة تغاير حياتهم ، ولإدراك تنوع الخبرات الإنسانية ، واحترام طرق معيشة الآخرين ، وطريق تفكيرهم ، كما تساعدهم على تحقيق التفاهم المتبادل بشكل ميسر.

وتكسب القراءة الطفل العديد من المعلومات، والعادات والاتجاهات، والقيم والمثل التى تؤثر فى تكوين شخصيته فى المستقبل، فضلا عن أن تقدم الطفل فى القراءة يتبعه تقدم مماثل فى باقى المواد الدراسية الأخرى .

وإذا كان من أهم وسائل التنمية وسيلتان . إحداهما تكمل الأخرى : التجربة، والمعرفة ، فإن التجربة الشخصية هى المعين الأول لتقدم الشخصية وإنضاجها ، والمعرفة هى المعين الثانى المكمل للأول ، لأن المعرفة – فى الواقع – هى معرفة تجارب الآخرين التى سجلوها فى صورة علم أو فن أو أدب.

وحين يدخل الإنسان دنيا التجربة، ولا رصيد له من علم أو معرفة يكون مدى استفادته من تجربته محدودا بنطاقه الفردى الضيق المحصور، أما حين يدخلها ومعه ذلك الرصيد المستمد من تجارب الآخرين الذين يشبهونه – وإن كانوا لا يماثلونه - فإن مجال الفائدة يتسع بمقدار ذلك الرصيد .

وجدير بالذكر أن شخصية أي مجتمع من المجتمعات إنما تتحدد ملامحها وسماتها بمدى ما وصل إليه المجتمع من حضارة وثقافة وعلم ومعرفة .

وتكتسب القراءة أهميتها بالنسبة للمراهق من حيث أنها تنمى قدرته على الدرس، وتوجه ميوله نحوه، وتصقل المهارات الأساسية والمرجوة لكى تخلق منه قارءاً من أجل الدرس والتحصيل، ثم قارءاً يقرأ ما يجد فيه المتعة، وشغل الفراغ، وإثبات الذات.

والقراءة ليست مادة دراسية بالمعنى المعروف، وإنما هى ملازمة للإنسان فى المراحل التعليمية المختلفة وما بعدها . لأنها أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التى يطل منها الإنسان على الفكر الانسانى، طولا وعرضا، وعمقا واتساعا. وهى تساعد بفعالية فى تحقيق النمو الفردى والتقدم الاجتماعى والعلمى، لأن الذى يقرأ ويفهم ما يقرأ فى سرعة كبيرة يمكنه - غالباً - أن ينهى من الأعمال أضعاف ما ينهيه القارئ العادى.

وتؤدى القراءة وظائف عدة بالنسبة للمتعلم فهى تساعده على استذكار دروسه واستيعابها بشكل أكثر فعالية، وتساعده على زيادة فهمه لذاته وفهمه للآخرين، وتساعده على أن يصبح مواطنا صالحا فى المدرسة وخارجها. كما تكون لديه عادات أفضل، واتجاهات أعمق نحو القراءة .

وتؤدى القراءة وظيفتها فى الموقف التعليمى إذا نجحت فى مد القارئ بجملة من الرموز ليترجمها إلى معانيها فى إطار خبراته وتساعده أن يستعين فى فهمه للمادة المقروءة

بالصورة، أو بالرسم، وقد يعاود قراءة الجملة، أو الفقرة التى استعصت عليه حتى يحقق غرضه من القراءة .

والقراءة فى المدرسة الثانوية توسع دائرة خبرة الطلاب،وتنميها، وتنشط قواهم الفكرية، وتهذب أذواقهم وتشيع فيهم حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم ومعرفة الرجال الآخرين، وعالم الطبيعة، وما يحدث، وما يوجد فى أزمنة وأمكنة بعيدة. وطالب تلك المرحلة يرغب إزاء هذا فى معرفة ما يتصل بالأشياء والحوادث المألوفة له. وكلما أشبع رغبته فى الاطلاع زادت خبرته، وصفا ذهنه، واكتسب سعة المعرفة بالعالم الذى يعيش فيه، وانبعثت فى نفسه ميول جديدة موجهة .

والقراءة تمد الإنسان بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشكلات الشخصية، وهى تحدد الميول، وتزيدها اتساعا وعمقا، وتنمى الشعور بالذات، وذوات الآخرين ، وتعمل على تحرير الوجدانيات المكبوتة وإشباعها ، وتدفع العقل إلى حب الاستطلاع، والتأمل والتفكير ، وترفع مستوى الفهم فى المسائل الاجتماعية بالتأمل فى وجهات النظر المختلفة اعتراضا وتأييدا ، وتتيح الفرصة لتقدير ما للفرد من مقاييس فى الحياة ، وتثير روح النقد لما يكتب فى المجلات والصحف ، وتكسب الشباب شعورا بالانتساب إلى عالم الثقافة ، وتوفر أسباب الاستجمام عن طريق الاستمتاع والتسلية .

والقراءة تمكن الطالب من التحصيل العلمى الذى يساعده على السير بنجاح فى حياته المدرسية وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات العلمية التى تواجهه ، وكذا المشكلات اليومية . وتحقيق عملية تعلم ناجحة لبقية المواد الدراسية، والتكوين العلمى الذى يؤهله للنجاح فى الحياة ومواجهتها .

والقراءة أداة الطالب فى الاستفادة ، وفى أن يضيف إلى حصيلته الثقافية كل يوم شيئا جديدا بما تخرجه المطابع ؛ ليدعم فكره بأفكار غيره، وبذلك يتسنى له الإنتاج الخصب.

والقراءة تساعد على اكتساب الفهم والاتجاهات ، وأنماط السلوك المرغوب فيها. والمشكلات التى يواجهها الشباب . و تتمثل فى الحاجة إلى الصحة الجسمية ، وعلاقتهم مع الزملاء ، والاستقلال عن الوالدين ، وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار اقتصاديا واجتماعيا ، الثقة بالنفس ، وفى اكتساب فهم الأسس والاتجاهات الضرورية للمشكلات التى تواجهه . فالشباب يأخذ خبرات الآخرين ، التى تساعده فى عملية التوافق وحل المشكلات ، بل والتكيف الاجتماعى .

ويمكن تحديد ضرورة القراءة وأهميتها فى النقاط التالية :

١ - تساعد الإنسان على قراءة المواقف والأحداث ، قراءة سليمة ، وبعيدا عن الارتجال والسطحية ، الأمر الذى يمكن هذا الإنسان من اتخاذ القرار المناسب ، وبالتالى يحمى كرامته ، ويرضى عنه من حوله.

٢ - تساعد الإنسان على إثبات ذاته فى مجال عمله ، أيا كان هذا العمل : مهنيا، أو إداريا ، أو رجل أعمال ، لأن القراءة الواعية ، والمستمرة تنمى الشخصية ، وتجعلها أكثر قدرة ، لا على الأداء فقط ، بل على التجديد والتطوير .

٣ - تساعد الإنسان على تكوين رؤى صحيحة إزاء القضايا والمواقف التى تواجهه، كما تمكنه من تقديم حلول جديدة ومبتكرة ، بسبب تعدد البدائل المختلفة ، والقدرة على اختيار الأهم فالمهم ، من منطلق طبيعة الشئ .

٤ - تعطى انطباعا مقبولا لدى الناس ، من حيث قدرة هذا الإنسان على التفكير الصحيح ، واستنباط النتائج فى ضوء المقدمات . والسمعة الطيبة فى الفهم ، وإدراك الأمور - تمثل خط الدفاع الأول من أي هجوم محتمل.

٥ - تزيد حصيلة الإنسان من خبرات الإنسانية ، مهما اختلف زمانها ، ومكانها، ومهما كان مصدرها طالما أن هذا الرصيد يمكن استدعاؤه ، وقت الحاجة، ويتم توظيفه لصالح الموقف أو الشخص . والرصيد القوى يؤمن صاحبه.

٦ - تسهم فى تنمية القيم الإنسانية ، من حيث تعدد المصادر التى تعطيها المادة المقروءة، وعرضها على المحك الأساسى ، الذى يحدد تلك القيم ، وغربلتها بهدف تبين ما يمكن تبينه ، واستبعاد ما يتحتم استبعاده .

٧ - تنبه الإنسان إلى أن القراءة الحقيقة هى ما كانت باسم الله ؛ ليعمر القلب بالإيمان ، وتزداد صلة الإنسان بربه ، وليعمر الكون بإبداعاته ، وإنجازاته. وعمار القلب والكون دليل رشد الإنسانية ، وتحضرها .

٨ - تساعد المتعلم على التحصيل ، والدرس ، والبحث ، وتمكنه من توظيف المعرفة، فى ضوء من التفكير السليم والمعالجة الصحيحة . والمعروف أن التحصيل لا يقف عند حدود حفظ المعرفة ، واستدعائها ، بل يمتد إلى استخدامها فى السياق المناسب .

٩ - تسهم فى عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ ، وتطبيعهم اجتماعيا نحو مشكلات المجتمع الحالية ، أو المستقبلية المتوقعة .

١٠ - ترغب القراءة الجيدة ، فى مواصلة التعليم ، وامتداد سنوات التمدرس ، إلى ما بعد الحصول على الدرجات العملية المستهدفة ، واستمرار التلمذة من المواطن تنمية له ولمجتمعه ، وتحقيق لأمر دينى فى طلب العلم من المهد إلى اللحد.

١١ - تدخل البهجة على الإنسان من خلال ما يقرأ وتوجهه إلى مظان المتعة ،فى عالم القراءة الواسع ، وفضلا عن ذلك فإنها تشغل الوقت بما يفيد ، وتوقف الإنسان على ما يجرى فى العالم ، وما يتوقع أن يكون .

١٢ - يمكن للقراءة أن تؤدى إلى الطلاقة التعبيرية EXPRESSIONAL FLUENCY وهى بعد من أبعاد الإبداع ، ويقصد بها " القدرة على التعبير عن الأفكار ، وسهولة صياغتها فى كلمات ، أو صور للتعبير عن هذه الأفكار بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها ، وملائمة لها .

١٣ - تذكر القراءة بما نسى ، أو تنوسى . وذاكرة الأيام استحضارها واجب وإهمالها خسارة مؤكدة ، بل وفادحة .

١٤ - ويمكن القول: إن القراءة الجيدة هى بداية كل تطور ، ومصدر كل تقدم ، وسبب كل توجه ، وأداة لإثبات الشخصية الفردية ، الجماعية ، وحماية لها مما يوجد على الانترنت من المحتويات والمواد والمواقع ، التى لا ينبغى للأولاد مشاهدتها ، والتعرض لها ؛ لأن الانترنت يحتوى على كل شىء يمكن تخيله . وهذه المسألة بالغة الأهمية بالنسبة للأهل.

ثالثاً : أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من ناحية الشكل إلى نوعين أساسيين هما: القراءة الصامته والقراءة الجهرية. ويمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة، وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل فى حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعانى الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق. وهى الطريق الأكثر استخداماً؛ لكسب المعرفة ، وتحقيق المتعة .

ويتطلب هذا النوع من القراءة بعض القدرات والكفايات الخاصة كالدقة، والاستقلال فى تعرف الكلمات، وزيادة الثروة اللفظية والعمق فى الفهم، والسرعة فى القراءة. وللوصول إلى هذه الغاية لابد من تدريب منظم على تعرف الكلمات عن طريق إشارات

النص، والسياق، وعن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها ،وعن طريق استخدام القاموس اللغوى. وزيادة الثروة اللفظية ينبغى أن ينظر إليها على أنها تتضمن معرفة كلمات جديدة، أو معرفة معان جديدة لكلمات قديمة . أما الدقة والعمق فى فهم المادة المقروءة فهى من المطالب الملقاة على القارئ نتيجة الكم الكبير من الإنتاج الفكرى الذى تخرجه المطابع كل يوم ويشمل هذا الفهم الربط بين الرمز والمعنى، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة ، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها. ويعتمد النجاح فى الفهم على دافعية القارئ، وخلفيته من المفاهيم ومهاراة إدراك الكلمات .

أما السرعة فى القراءة فهى تعد ذات قيمة عندما يحقق القارئ بها نفس الدرجة من الفهم التى يحققها لو قرأ ببطء، وهذا يعنى أن القارئ الجيد هو القارئ المرن الذى يسير بالسرعة التى تتطلبها الظروف، فيزيد أو ينقص من معدل سرعته طبقا لنوع المادة التى يقرؤها، طبقا لحاجته ومستوى مهارته فى الفهم، وحتى يحقق أهدافه من القراءة .

وتعرف القراءة الجهرية بأنها التقاط الرموز المطبوعة ، وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد ، والمعنى المختزن له فى المخ ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما . وهى فرصة للتمرين على صحة القراءة ، وجودة النطق وحسن الأداء .

ولقد دلت التجارب التى أجريت فى المعامل على أن القراءة الجهرية الجيدة تستخدم الاستعدادات والمهارات التى تشتمل عليها القراءة الصامتة ، وتزيد على ذلك المهارات الأساسية فى تفسير محتويات القطعة المقروءة للآخرين، كما دلت التجارب أيضا على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم ، وأوفر فى الوقت من القراءة الجهرية سواء عند الكبار أم الصغار .

وجدير بالذكر أن للقراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسية : تشخيصية ونفسية واجتماعية، ويظهر التشخيص فى أن المدرس يستطيع أن يضع يده على مواطن القوة والضعف لدى التلميذ القارئ ، ويظهر الهدف النفسى فى أن التلميذ القارئ يشعر بالثقة فى نفسه حينما يقرأ جهرا مخاطبا زملاءه ومتخطيا - فى الوقت نفسه — حاجز التردد والخجل والخوف، تلك التى قد تقف عقبة أمام الفرد فى مستقبل حياته .

ويظهر الهدف الاجتماعى فى أن التلميذ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور، وعلى التحدث والتفاعل معهم . وهى بهذا الاعتبار إعداد الطالب لممارسة الحياة بفاعلية

ونجاح . فهى تعوده الثقة بالنفس . والشجاعة ، واحترام آراء الآخرين، ومشاعرهم ، ومناقشتهم ، وإقناعهم وإبداء الرأى ، والإحساس بالمسئولية الاجتماعية ،واكتساب الذوق السليم ، هذا فضلا عن إتقان النطق ، والانطلاق فى القراءة ، والميل إليها ، وتكوين الإحساس اللغوى السليم .

وتعمل المدرسة على دعم هذين النوعين: الصامتة والجهرية ؛ لكثرة استخدامهما فى الحياة العلمية، وذلك بهدف سيطرة التلاميذ على القراءة الصامتة التى تعمل على جودة الفهم وسرعته وعلى ما يتبع ذلك من تذوق ونقد للمقروء. وعلى القراءة الجهرية التى تعمل للوصول بالتلميذ إلى صحة النطق، وحسن الإلقاء ،وتمثل المعنى .

رابعاً : أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية :

حدد تيلور فى معرض دراسة قامت بها رابطة التعليم التقدمى فى أمريكا أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الثانوية. وهذه الأهداف هى :

إتقان مهارات القراءة، وتعرف صور الأدب المختلفة، والميل إلى القراءة ابتغاء المتعة، واستغلال القراءة فى تكوين اهتمامات وأغراض جدية، واستخدام المراجع استخداما فعالا، وتعرف أفكار الكبار ومواقف الحياة المطردة فى النضج والتعقيد والعمق والمدى، والتعرف على بعض المؤلفين، أو بعض الشخصيات فى الأدب والسير الذاتية، استخدام القراءة لتكوين أحكام متزنة، استخدام القراءة فى حل المشكلات الشخصية وفى تنمية الهوايات ،والاهتمامات الشخصية .

وهذه الأهداف تتمشى مع الأهداف العامة للتعليم الثانوى فى مصر، الذى يستهدف — بالإضافة إلى ما سبق الارتقاء بالإعداد العام للطلاب عقليا وجسميا و اجتماعيا وقوميا — إلى تزويدهم بما يحتاجون إليه من العلوم والآداب والفنون والمهارات العلمية بما يمكنهم من مواصلة الدراسة بمرحلة التعليم العالى والجامعى، كما تتمشى أهداف تعليم القراءة مع الأهداف العامة المنوطة بتعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية. وهى : القدرة على القراءة بنوعيها، والقدرة على تتبع ما يسمع والقدرة على الكتابة الصحيحة، وتكوين الميل إلى القراءة، وتذوق النصوص الأدبية، والاتصال بتراث الأمة، والقدرة على استخدام المعاجم والمراجع ، وانتقاء المادة الصالحة ، والكشف عن المواهب اللغوية الخاصة، وأن يدرك التلميذ أن اللغة تعبر عن المعانى، وأن يزداد نمو المهارات والقدرات التى بدأت تنمو

فى المرحلة الإعدادية ، وذلك بالتعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص ، وتعيين العناصر الأساسية فى الموضوع المقروء ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه .

ويمكن تلخيص أهداف تلك المرحلة إلى ما يلى :

١ - تنمية حصيلة الطالب من المفردات اللغوية ، والتراكيب الجيدة .

٢ - تنمية القدرة على القراءة بنوعيها : الصامتة والجهرية .

٣ - تنمية قدرة الطالب على القراءة فى سلامة وانطلاق وفهم ،وعلى التمييز بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيما يقرؤه ، وعلى فهم الأفكار الضمنية .

٤ - ربط الطالب بتراث أمته ، والوقوف على إسهامها فى الحضارة العالمية .

٥ - تنمية ميله إلى القراءة ، حتى يدفعه ذلك إلى انتقاء المادة المقروءة الصالحة للقراءة والاتصال بما يلائمه من الكتب فى مختلف العصور .

٦ - تنمية القيم الخلقية ، التى تثبت تفوق الإنسان العربى المسلم.

٧ - وتحقيق هذه الأهداف يتطلب من القائمين على تخطيط المنهج أن يضعوا فى اعتبارهم وسائل تحقيق جميع خبرات القراءة المدرسية المخطط لها من قبل ، والتى تتفق مع المناسبات والأحداث مع مراعاة أن يكون هناك تفاعل بين نظريات التعلم ، وفلسفة التربية والحاجات الاجتماعية والنفسية وطرق التدريس ،وبين عملية القراءة.

خامساً : مهارات القراءة

تتعدد مهارات القراءة بتعدد المقروء . وبما أن المقروء يتسع ليشمل كل الأنشطة الإنسانية — فإن حصر هذه المهارات يكاد يكون أمرا صعبا ، وربما كان هذا المعنى متصلا ، أو مفهوما من أول آية نزلت فى القرآن الكريم وهى ﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴾ (العلق ١) فتعدد المخلوقات يتطلب مهارة خاصة للقراءة فيها ،وإن تشابهت فى الإطار العام للمادة والمقروءة، وتعدد الإنجازات البشرية يتطلب قراءة خاصة لها، من هنا فإن القارئ يقع فى حيرة شديدة إزاء القراءة فى كل هذه الإنجازات؛ مما يؤكد حقيقة أن القراءة مهاراتها متعددة ،ومتشبعة، وهذا يفسر كثرة المجتهدين فى تحديد هذه المهارات، كل فى تخصصه .

وتزداد الحاجة لمهارة القراءة حين التعامل مع الانترنت . وهى شبكة "هائلة من الكمبيوترات المتصلة فيما بينها ،بواسطة خطوط الاتصال عبر العالم "

وهذه الشبكة توفر خدمات عديدة .من أهمها ما يلى :

❖ البريد الكترونى E-MAIL ويستخدم لإرسال واستلام البريد الكترونى من أي شخص موجود على الانترنت .

❖ الوورلد وايد وب WORLD WIDEWEB . وتعرف اختصارا باسم الوب WEB وهو يتيح للفرد إمكانية زيارة صفحات ، ومواقع الوب ، عبر العناوين المختلفة .

❖ التحميل DOWMLOADS وهى المواد التى يمكنك تحميلها (نسخها) من الانترنت على كمبيوترك .

❖ التخاطب CHAT يتيح لمن يتعامل مع الانترنت مقابلة الناس من مختلف أنحاء العالم، والذين يجمعهم اهتمام مشترك ، ومخاطبتهم مباشرة.

❖ مجموعة الأخبار NEWS GROUPS وتختصر باسم يوزنت USENET ويتيح الاشتراك فى المناقشات الجارية حول موضوع مطروح للنقاش يثير الاهتمام .

وقد وضع الدارسون مهارات القراءة فى المرحلة الثانوية تحت أسماء كثيرة . وتحت هذه الأنواع المختلفة من التسميات درسها سولان SOLANودونالد DONALD من جهة ما ينبغى أن يصل إليه مستوى طالب المرحلة الثانوية .

وأهم هذه المهارات ما يلى :

١ - القراءة العادية Normal Reading وهى النمط المألوف للقراءة وتستخدم فى الصحف والمجلات والروايات .

٢ - القراءة السريعة Accelerated Reading وهى القراءة الخاطفة بدون فهم دقيق .

٣ - القراءة المختارة Selective Reading وهى أن يقرأ الإنسان أجزاء من المادة المقروءة حسب ما يهدف إليه .

٤ - القراءة المركزة Intensive Reading وهذا النمط المطلوب هو المناسب عندما يرغب القارئ فى أن يفحص الموضوع فى عمق وتأمل عن طريق إعمال الفكر المتأنى .

وحدد البعض مثل سميث Smith مهارات القراءة فيما يلى .

١ - القدرة على ربط المعنى باللفظ .

٢ - القدرة على فهم الكلمات من السياق ، واختيار المعنى المناسب له.

٣ - القدرة على وعى الوحدة الفكرية .

٤ - القدرة على فهم الزيادة فى العبارة ، والنقص فيها .

٥ - القدرة على فهم الجملة ، والفقرة ، والاختيار الصحيح من كل .

٦ - القدرة على تحديد الأفكار الرئيسية وفهمها .

٧ - القدرة على السيطرة على معانى الكلمة ،إن كان لها أكثر من استخدام .

٨ - القدرة على اختيار وفهم الأفكار الرئيسية ، والتتبع المباشر لها، وتحديد الاستنتاج .

٩ - القدرة على فهم تنظيم الكتابة .

١٠ - القدرة على تقويم ما يقرأ لتمييز الاستنتاجات المكتوب M، ولإثبات حقيقة الأسلوب ، وكيفيته ، وهدف الكاتب .

١١ - القدرة على استيفاء الأفكار التى تغطيها المادة المقروءة .

١٢ - القدرة على تطبيق الأفكار، وجعلها متممة لإحدى الخبرات الماضية .

وقد خرج " مجاور" من دراسة لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية ومنها القراءة . التى أجراها على عينة من المدرسين والمدرسات من مختلف المراحل (ابتدائى – إعدادى – ثانوى) بواقع ١٣٠٠ فى الكويت : ٦٠٠ ابتدائى ، ٤٠٠ إعدادى و٣٠٠ ثانوى . وفى مصر بلغ عدد العينة التى أجرى عليها الاستفتاء ٤٠٠٠. ومنها ٢٠٠٠من المدرسين والمدرسات فى المرحلة الابتدائية و ١٠٠٠ من المرحلة الإعدادية و١٠٠٠ من المرحلة الثانوية – خرج بمجموعة من مهارات القراءة المطلوبة لطالب المرحلة الثانوية وهى فهم التفاصيل ، وإدراك الجزئيات فى المقروء ، ونقد المقروء وفهم وجهة نظر الكاتب ، وشرح أهدافه وتحليله ، وإدراك هدف القارئ وشرح وجهة نظره ، والاستمتاع بالقراءة وتذوقها ، وتلخيص المقروء، وتحديد الأفكار ، والأهداف العامة، والإفادة من المقروء فى مواقف الحياة ، وفى التعبير ، وإجراء مقارنات بين مختلف الأساليب المقروءة وبين كتاب وآخر .

ووصل دوريل DURRELL إلى مجموعة من مهارات القراءة.منها ما يلى :

١ - مهارات القراءة الناقدة. وفيها يتتبع التلميذ المادة المقروءة من حيث ترتيب تناولها لعمليات الاسترجاع. مثل: الإجابة عن أسئلة مختارة، أو مفصلة، أو عامة، وإعطاء ملخص كتابى أو شفهى، عرض لموضوع ما، عمل تقرير كتابى أو شفهى.

٢ - مهارة التصفح وذلك فى الأغراض المتنوعة، وهذه المهارات تتطلب أهمية المادة المطلوبة، وملاءمتها للمختار مما قرئ، وملاحظة اختيار التركيب العام، وتصنيف وفرز المادة المقروءة ، والالتفات إلى الأسلوب العام للمقالة. وتنشيط حافظة التلميذ فى اختيار ما قرئ من قبل.

٣ - مهارة الربط . وفى هذا النمط من المهارات يمزج التلميذ الخبرات الخاصة بأهداف المادة المقروءة . وحينئذ يرى فيها الإيضاحات والأمثلة ، والتطبيقات ويمكن أن يقارن المادة بغيرها ، كما يمكن أن يصفها أو يفسرها ، أو يعممها ،ثم يقومها على أسسها المختلفة، وفى ضوء أهدافها.

وقد أضاف " شحاته" إلى ما سبق قائمة مهارات القراءة الجهرية اللازمة لطلاب مراحل التعليم العام فى مصر اشتقها من الدراسات السابقة ، وتتبع ما جاء فى كتب طرق التدريس،وتحليل خصائص اللغة العربية، وتحليل أهداف تعليم القراءة وكتب القراءة المقررة على التلاميذ، ومسح أحكام علم التجويد، وتعرف صفات المعلم الجيد. وقد وصل عدد مهارات هذه القائمة إلى ١٨٤ مهارة . يمكن عرض البعض منها فيما يلى :

فهم معنى المقروء، وإبراز الدلالة فى التعبيرات الإنشائية، وقراءة الكلمات المنحوتة والأعجمية ، وقراءة المنقوص المنون والمقصور، ونطق أمر المعتل، ومضارعة المجزوم، ونطق الفتحة قبل واو الجماعة والجمع، وضبط بنية الكلمة، والضبط النحوى، والتنغيم الذى يظهر رأى القارئ والنبر لتوضيح المعنى، ونطق الجمل الاعتراضية ، والاستطراد ، وتنويع الصوت لتمثيل المعنى، والقراءة فى وحدات فكرية، وحسن الوقف عند إكمال المعنى.

ويساعد على إتقان تلك المهارات ما يتوافر لدى طلاب التعلم العام من عوامل تتصل " بالعمر الزمنى، والذكاء، وخلفية المعلومات، وعمق الخبرة، والتمييز البصرى السمعى، والقدرات اللغوية، والعامل الذاتى، والفروق الجنسية، كما يقلل منها فى الجانب الآخر، عدم الفهم أو فساد القراءة، وضعف الإبصار، ضعف السمع، وصعوبة الكلام، والقصور البدنى ، والذكاء المنخفض وسوء التنظيم الانفعالى .

ومهما يكن من أمر فإنه يمكن تصنيف هذه المهارات إلى تصنيفات متعددة ، وإن شكل التداخل فيما بينها، عاملا مشتركا .

وهذه المهارة تصدر بلفظ القدرة ، طبقا للغة الخطاب التربوى . ومن هذه المهارات ما يلى .

أولاً : مهارات الدرس والتحصيل :

١ - القدرة على فهم المعنى العام للنص المقروء .

٢ - القدرة على تحديد الأفكار الأساسية فى النص المقروء .

٣ - القدرة على تحديد الأفكار الجزئية فى النص المقروء .

٤ - القدرة على اختيار العنوان المناسب للنص المقروء .

٥ - القدرة على تحديد بداية الفقرة ونهايتها فى النص المقروء.

٦ - القدرة على بيان العلاقة بين الفقرة السابقة واللاحقة فى النص المقروء.

٧ - القدرة على معرفة ترتيب الفقرات ، أو إعادة ترتيبها فى النص المقروء.

٨ - القدرة على وضع علامات الترقيم فى مكانها المناسب فى النص المقروء.

٩ - القدرة على تقديم بدائل متعددة للكلمة أو الأسلوب ، وترجيح البديل المناسب للنص المقروء.

١٠ - القدرة على معرفة الكلمة ، أو الجملة أو الأسلوب المناسب للسياق المناسب فى النص المقروء.

١١ - القدرة على تحديد المعنى القريب ، والمعنى البعيد للنص المقروء.

١٢ - القدرة على معرفة الرمز ، والإيحاء فى النص المقروء.

١٣ - القدرة على تحديد ما يرمى إليه الكاتب - من قريب أو بعيد - من النص المقروء.

١٤ - القدرة على تحليل النص المقروء، على أي مستوى يتطلبه الموقف .

١٥ - القدرة على تحديد مظاهر الجمال فى النص المقروء.

١٦ - القدرة على تمييز الحقيقة من الرأى فى النص المقروء.

١٧ - القدرة على نقد المادة المقروءة ، فى ظل المواصفات المتفق عليها بين أهل التخصص الواحد .

١٨ - القدرة على تمييز أسلوب الكاتب من بعض الأساليب الأخرى لكتاب آخرين.

١٩ - القدرة على ربط النص المقروء بالأحداث الجارية ، والمواقف الحياتية.

٢٠ - القدرة على استغلال المادة المقروءة ، فى حل المشكلات الشخصية ، والاجتماعية .

٢١ - القدرة على الحصول على المادة بسرعة . وتشمل :

أ - القدرة على استخدام الفهرس .

ب - القدرة على استخدام قائمة المحتويات .

ج - القدرة على استعمال المعاجم .

د - القدرة على استخدام بطاقات المكتبة .

هـ - القدرة على استخدام مؤشرات المادة المقررة .

و - القدرة على السير فى المادة المقروءة ، حسب طبيعتها من السهولة والصعوبة .

٢٢ -القدرة على فهم المادة بسرعة . وتشمل :

أ - الحركات المنتظمة السريعة للعين .

ب - عدم تحريك الشفاه .

ج — معرفة المعنى .

د - القدرة على اختيار المادة التى يحتاج إليها ، وتقويمها.

٢٣ - القدرة على تنظيم ما يقرأ . وتشمل :

أ - التلخيص .

ب - القدرة على تنظيم الأفكار فى وضعها الصحيح.

ج - القدرة على اكتشاف المواد القريبة المرتبطة بخبراته السابقة.

د - القدرة على وضع هيكل ، أو تخطيط للموضوع ، أو الكتاب.

٢٤ - القدرة على تذكر المادة المقروءة.

٢٥ - القدرة على معرفة مصادر المادة المقروءة .

٢٦ - الميل على القراءة بشغف .

٢٧ - الميل إلى العناية بالكتب ، وحفظها نظيفة .

٢٨ - القدرة على جعل مهارات القراءة متلائمه مع ما تتطلبة الظروف ، أو المواقف.

وهذه المهارات لا تكتسب بين يوم وليلة ؛ وإنما هى وليدة ممارسة طويلة . وكلما امتدت إلى مجالات عديدة من الفكر الإنسانى ، زاد رصيدها من المهارات ؛ لأن لكل مجال مهارته الخاصة فناً، أو علماً ، أو أدباً ، أو ... الخ .

سادساً :الميول القرائية وكيفية تنميتها :

يعرف الميل بأن شعور يصاحب انتباه الفرد بموضوع ما . وهو فى جوهره اتجاه نفسى يتميز بتركيز الانتباه فى موضوع معين ، أو ميدان خاص ، فالانتباه بهذا المعنى أهم عنصر من عناصر الميل فغالبا ما ينتبه الفرد إلى ما يميل إليه ، ويميل إلى ما ينتبه له .

ونظرا لأن اللغة العربية تمثل محوراً أساسيا ، وأولوية متقدمة فى المناهج الدراسية – فإنها تستهدف أن يتعلم التلميذ ليقرأ وأن يقرأ ليتعلم الأمر الذى يتم إعطاء الفرصة للمعلم – كلما أمكن – لاختيار موضوعات القراءة من الأحداث الجارية التى تهم التلميذ، وتجعله أكثر وعيا ، وارتباطا ببيئته ، وذلك إلى جانب تنفيذ ما يلى :

أ - طريقة المشكلة Problem Solving وفيها يتم استثارة المتعلم ، بوضعه فى مواجهة تحديات تطلب الحل.

ب - قراءة حرة free reading وهى قراءة يقوم بها التلميذ بمحض اختياره خارج وقت الدراسة .

ج – حصة المكتبة Library Period. وهى حصة يقضيها التلميذ فى مكتبة المدرسة، ويعرف كيفية استخدام المكتبة .

د - حصة العمل الحر Independent work period, وهى الحصة التى يسمح فيها للتلاميذ بممارسة النشاط الذى يتفق مع اهتماماتهم ؛ لتنمية المهارات والعادات الاجتماعية المرغوب فيها .

هـ - مسابقة فى الأداء الذهنى . وهو ذلك الأداء الذى يعتمد على قدرة الفرد على التجريد ، وإدراك المعانى والعلاقات .

و - حصة المحادثة conversation period، وهى تلك الحصة التى تتاح فيها الفرصة للتلاميذ بتبادل الآراء فى حرية وتلقائية ،وذلك لتنمية قدراتهم اللغوية وتدريبهم على التعبير اللغوى فى جماعة .

وليس من المبالغة القول: إن الهدف الرئيسى من تدريس القراءة – هو تنمية الميل لها، بحيث تصبح فى مقام العادة، التى على الفرد أن يمارسها يوميا. والأمر متروك للمدرس فى أن يتخذ من الإجراءات ما يؤكد الميل إلى القراءة وليس المقصود بالمدرس هنا مدرس اللغة العربية فحسب؛ وإنما كل مدرس فى المدرسة عليه أن ينمى لدى الطلاب عادة القراءة؛ لأن ذلك فى مصلحة الطالب ، ومواده الدراسية .

ويدخل فى الوقوف على تنمية الميول القرائية لدى الطلاب أساليب التقويم المختلفة . وهى متعددة . ومنها

١ - الملاحظة : وتستخدم فى قياس الميول الأدبية والقرائية ، لدى التلاميذ ، كما تستخدم فى الوقوف على قدرتهم على المشاركة فى النقاش ، والإنتاج اللغوي الصحيح . وتعهد المدرس بالإرشاد ، منطلقا مما لاحظه.

٢ - المقابلة : وفيها يتم لقاء المعلم مع كل متعلم على حدة لمعرفة توجهاته القرائية، وطموحاته المستقبلية ، وتوجيه كل .

٣ - الاختبارات المقالية : وفيها يتم تعرف قدرة التلميذ على التعبير ، وما توصى به هذه القدرة من إرهاصات المستقبل: القريب والبعيد.

٤ - الاختبارات التحصيلية: وفيها يتم تعرف مستوى كل تلميذ ، ومدى ما وصل إليه فى فروع المعرفة المختلفة ، وما توصى به نتائجها.

٥ - الاختبارات التدريبية : وفيها يتم قياس التغير فى اكتساب مهارة لغوية ما ، وكذا مستوى الفهم فى القراءة .

٦ - الاختبارات التشخصية : وفيها يتم كشف جوانب القصور لدى التلاميذ فى التحصيل اللغوى ، والتذوق الأدبى .

٧ - الاختبارات القصيرة : وفيها يتم التقويم المبدئى لمعرفة المستوى اللغوى ، الذى يمكن أن يبدأ منه المعلم .

٨ - الاختبارات الموضوعية : وفيها يتم التعرف السريع للمستوى الذى وصل إليه المتعلم ، بناء على تعدد مقروءاته.

٩ - الاختبارات الشفهية : وفيها يتم التعرف على المستوى اللغوى الشفهى ، والذى ينم عن الحصيلة القرائية ، التى تنتهى إليها .

١٠ - الاختبارات التحريرية : وفيها يتم التعرف على المستوى اللغوى الكتابى ، فى التعبير عن المشاعر والأحاسيس والخبرات والأفكار .

سابعاً : جوانب تقويم كتب القراءة :

تشير البحوث التى قومت الكتاب المدرسى بصفة عامة ، وكتاب القراءة بصفة خاصة — على عدة اتجاهات فى هذا التقويم : منها دراسة الأسس التربوية واللغوية والنفسية التى يجب أن يقوم عليها الكتاب ، وتصميم بطاقة للتقويم تشتمل على المحتوى اللغوى من موضوعات ، وكلمات ، وتراكيب ، وتمارين ، وصور ورسوم توضيحية. ومنها يقوم الكتاب فى ضوء أهداف المرحلة التعليمية الذى يقدم لها ومنها تقويم الكتاب فى ضوء آراء الموجهين ، واحتياجات المعلمين ورغبات التلاميذ ، ومنها النظر إلى قابلية التلاميذ للغة من حيث مفرداتها وجملها ، وأسلوبها ، وطبيعة عرضها. ومنها تحديد المعايير التى يجب توافرها فى اختيار أو تأليف الكتاب والأهداف المقررة للمنهج المدرسى ، ومن حيث مضمون الكتاب ومحتواه ، فى كونه ملائما لمستويات الدارسين العقلية ، والنوازع الوجدانية ، والمهارات السلوكية عند الطلاب ، وحداثة المادة العلمية ، ودقتها ، ووظيفتها ، وتضمنها لعدد كاف من التمرينات والتطبيقات المنوعة ، التى تنمى قدرات الدارسين ، ومن حيث لغة الكتاب ، وأسلوب عرضه ، بحيث يكون ملائما فى لغته وفى عرضه للمادة العلمية وفى استخدامه للمصطلحات العلمية ، ومن حيث الإخراج الطباعى للكتاب ، بحيث يراعى فيه الخلو من الأخطاء اللغوية ، والطباعة ، ونوعية الورق ، حروف الطباعة ، والمسافات بين الفقرات والأسطر ، وجودة الرسوم والنماذج ، والصور التوضحية ، وجودة الغلاف ونوعيته.

ومن هذه البحوث أيضا ما تناول كتب القراءة ، وتنظيمها وفلسفتها الأساسية ووصف شكل الكتاب وارتباطه بميول القراءة ، وطبيعة مادة القراءة ، وطرق تدريسها. ومنها ما استهدف الكشف عن القيم والاتجاهات والمفردات اللغوية ، وحجم الحروف وحجم الكتاب ، ونسبة الصور إلى المساحة المكتوبة ، ونوعية الغلاف والرسوم .

ومعنى ما سبق أن الجوانب التى تم التركيز عليها عند تقويم الكتب بصفة عامة ، وكتب القراءة بشكل خاص ، هى : طبيعة اللغة وخصائصها ، ومدى انقرائيتها لدى الطلاب وطبيعة المرحلة التعليمية وأهداف تعلم القراءة بها. وآراء الخبراء من موجهين ومعلمين وطلاب وفلسفة المجتمع وثقافته ، ومتطلبات نمو التلاميذ ، ودقة المادة العلمية

ووظيفتها ، وأسلوب عرضها ، وخلوها من الأخطاء والتطبيقات اللغوية والتمارين ، وإخراج الكتاب ، والقيم الدينية والخلقية والاجتماعية.

وتأتى أهمية تقويم الكتاب المدرسى،وخاصة كتاب القراءة من حيث إنه عنصر أساسى فى العملية التعليمية ، وليس مجرد معين عليها ، فهو أفضل منبع للمعرفة ، وأحسن معين ومرشد ، يعتمد عليه التلميذ وغيره فى كثير من مواقف الحياة التى يصعب عليه مواجهتها بغير الرجوع إليه . فضلا عن إنه فى متناول الجميع ، ويمكن الرجوع إليه فى أي وقت ، وفى أي مكان .

وبالنظر إلى الناحية الفكرية من عملية التربية والتعليم فإننا نجد أن التأثير فيها يأتى إلى التلميذ من ثلاثة مصادر وهى : المدرس والكتاب ووسائل الإعلام المختلفة ، خاصة بعد انتشار القنوات الفضائية. بل إن النواحى الأخرى للتربية من جسمية ، وخلقية ، واجتماعية ، وروحية لا تخلو من أثر الكتاب فى تنميتها. وإذا كان السلوك الخلقى يتكون بالممارسة فإن القيم والمثل العليا التى توجه هذا السلوك إنما تستفاد فكريا من المعلم والكتاب .

وإذا كان هذا هو شأن الكتاب المدرسى فإن كتاب القراءة من " أهم كتب المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية إذ المقصود منه تثقيف عقول النشء بوصف الأشياء ، وطبيعتها . والحكمة من وضعه أن يكون للأبناء معرفة بأدب اللغة ؛ لأن الأمة البالغة شأوها من الحضارة لابد لها من خلفية أدبية يعلمها العام والخاص .

ومن منطلق تلك الأهمية قام مركز الوثائق والبحوث التربوية بمصر بدراسة مقارنة لحوالى ٤٠٠ كتاب. تمثل عينات من الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية والثانوية العامة والفنية من الأرجنتين ، والأردن ، وأسبانيا ، وألمانيا ، ويوغوسلافيا . وقد اتضح أن هناك اتجاهات مختلفة ومتباينة ، بعضها يتعلق بشئون الإخراج الفنى ، والبعض الآخر يتعلق بشئون النشر وغيره . أما عن النظم المتبعة فى اختيار الكتب المدرسية الخاصة بها ، فيمكن أن تتلخص فيما يلى :

تقوم السلطات التعليمية العليا فى معظم الدول باختيار الكتب المدرسية الصالحة ، وتفرضها على المدارس وخاصة إذا كان المختار هو كتاب واحد لكل مادة دراسية فى الفرقة الواحدة ، أو إذا كانت الدولة هى التى تتولى مباشرة عملية التأليف والنشر. غير أن هناك دول لا يقتصر اختيارها على كتاب واحد لكل مادة ، بل تختار كتابين أو أكثر . وفى

هذه الحالة المختارة ، تترك للسلطات المحلية والإقليمية ، وللمفتشين والنظار ومجلس المدرسة فى كل مدرسة أو مدرس الفصل فرصة الاختيار من بينها . وقد وضعت الوزارة العناصر الأساسية التى تكون الكتاب المدرسى وهى :

المؤلف وشئون التأليف ، والمادة العلمية موضوع الكتاب ، الوسائل التعليمية ، الطبع وشئون النشر ، وحددت شروطا معينة لكل بند ، وضعت على أساسها مواصفات الكتب المدرسية ، ومنها اللغة العربية ، التى تحددت مواصفاتها. وكانت مواصفات المرحلة الثانوية هى أن يكون الموضوع أو النص مناسبا فى طوله ، وأن يعنى بتوضيح ما قد يخفى على التلاميذ من مفردات لغوية ، وأعلام ، وإرشادات .

القابلية للقراءة :

بذلت محاولات لتحديد صعوبة الأفكار فى اللغة المقروءة عن طريق فحص اللغة التى تصاغ فيها هذه الأفكار ، وكانت الصيغة المقترحة لقابلية القراءة فى اللغة الأسبانية مبنية على متوسط طول الجملة ، وعلى كثافة المفردات. وهذا يتطلب أن المادة اللغوية التى يتضمنها كتاب القراءة يجب أن تراعى فيها العوامل التى تحدد سهولتها ، وقابليتها للقراءة . وهى ما يسمى بالانقرائية . وتلك مسألة مهمة عند اختيار كتب القراءة ؛ إذ أنها " تفاعل بين القارئ والكتاب " ، لأن الاتصال بينهما نادرا ما يكون تاما.

وفكرة الانقرائية عموما تشير إلى نجاح الفرد المتوسط فى استخدام كتاب القراءة ، انطلاقا من أن الهدف الرئيسى للقراءة هو فهم المعنى . والمعلم يجب أن يهتم بقياس فهم المادة المقروءة للتلميذ ، وأن يهتم بمناقشتها لفهم الدرجة الضرورية التى يجب أن تكون عليها تلك المادة قبل أن يدرس كتاب القراءة ،وليحدد موضوعات الكتاب ، والمعلم فى مسيس الحاجة لمعرفة بعض الوسائل التى تحدد مقدار الصعوبة ذلك أنه ليس كافيا أن نقول : إن مادة القراءة سهلة أو صعبة مالم تستند فى ذلك إلى دراسة أو معيار للحكم على المادة المقروءة .

وأحد المداخل لدراسة الانقرائية هو أن نطلب من المعلمين ، ومن أمناء المكتبات ، أو الناشرين تقييما لتلك الكتب بحسب الصعوبة ، ولكنهم ليسوا على مستوى من المهارة بحيث يمكن الاطمئنان إلى تقييمهم .

ويرى " يونس " . أنه لا توجد فى اللغة العربية معايير أو مقاييس علمية للحكم على مواد القراءة ،ولذا فانه من الصعب القول : إن هذا الكتاب جيد أو ردئ ومن هنا شاع الخلط والاضطراب فى اختيار مواد القراءة المقدمة إلى التلاميذ فى جميع المراحل ،

واصطبغت هذه المواد – فى الغالب - بصبغة من يختارونها وخبراتهم وأذواقهم الخاصة . ثم طرح أشهر الأساليب التى تستخدم فى الحكم على مادة القراءة. وهى :

- ❖ أحكام المعلمين والجماعات التربوية الأخرى . آراء التلاميذ . التكملة . اختبارات الصعوبة التى تتم فى حجرة الدراسة أو فى المكتبة . المعادلات Formulas وهى تنبئ بمدى الصعوبة أو السهولة التى يمكن أن يلاقيها قارئ معين فى قراءته . ولذا فإن هناك عناصر فى الكتاب لابد منها لنحاج القارئ فى قراءته . وهذه العناصر تأتى فى ميادين أربعة : المحتوى والأسلوب و الشكل والتنظيم ويرى " يونس" إن الأمور التى يمكن أن يسترشد بها الكاتب فى كتابته هى :
- ❖ أن يعرف كثيرا عن القارئ الذى يكتب له ، ومستواه التعليمى ، ودوافعه وخبراته السابقة .
- ❖ أن يعرف الكاتب غرض القارئ من القراءة، وهل يريد أن ينمى قدرته على القراءة، أو يحكم على شىء ما ؛ أو يقرأ لجميع الأغراض .
- ❖ أن يعرف كيف يختار الكلمات ، ومدى ترددها ،وألفة القارئ بها وطول الجملة وقصرها ، وعموميتها وخصوصيتها .
- ❖ أن يعرف كيفية تركيب الجملة ، والتباعد بين مكوناتها ، والتقديم والتأخير ومدى مناسبة ذلك للقارئ والمرحلة .

وهذه الدراسة تضمنت بعض العناصر التى تسهم فى تحديد سهولة أو صعوبة المادة المقروءة .

ويرى بتس Betts أن التحديد الأساسى لمستوى الكتاب يتوقف أولا على عدد الكلمات فى الجملة ، وعدد الجمل السهلة ، وعدد الجمل الاعتراضية ، ونسبة الكلمات المختلفة ، وعدد الكلمات غير المألوفة وعدد الكلمات التى تبدأ بحرف معين . كما يرى أنه من الممكن قراءة المادة السهلة إذا ما توافر فيها الميل الشخصى، ونسبة عالية من الكلمات المألوفة القصيرة . ومن ناحية أخرى فإن مادة القراءة الصعبة تتضمن . كلمات غير شائعة ، كلمات مختلفة ، جملا معقدة ، وجملا طويلة .

ويرى مجاور أن هناك أكثر من طريقة يمكن بها للمدرس أن يتعرف ملاءمة الكتاب للقارئ . وإحدى هذه الطرق أن يجعل التلميذ يقرأ بصوت عال من الكتاب المدرسى الذى يعتبره المدرس بحسب تقديره أقل من قدرة القارئ فى القراءة، فإذا عجز القارئ عن فهم

خمس كلمات فى المائة أو أكثر وكانت حصيلته من الفهم للمقروء أقل من ٩٠٪ فيجب اعتباره صعبا.

وهناك قائمة بالعوامل الشائعة فى الانقرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد اشتقت هذه القائمة من الكتابات التى أنجزت فى ميدان الانقرائية ، وتعرف طبيعة اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة ، وكذا مشكلات الكتابة العربية، وتحليل أهداف تعليم اللغة العربية ، والإفادة من آراء خبراء تعليم اللغة العربية ، وبعض مدرسيها الأكفاء ، ومناقشة بعض طلاب التعليم العام فى الصعوبات التى تواجههم فى كتب القراءة ، وفى ضوء ذلك كله تم التوصل إلى ٥٠ خمسين عاملا من العوامل الشائعة فى الانقرائية ، والتى يمكن فى ضوئها إعداد كتب القراءة ، أو تقويمها وهذه العوامل هى :

الالتزام بنظام الفقرات فى الكتابة ، واستخدام العناوين الأساسية والفرعية والالتزام بنظام استخدام الأرقام، والإقلال من استخدام الأرقام الفرعية والإقلال من تقسيم الأفكار أو تفريعها، والإقلال من استخدام الجناس أو التورية، كتابة الكلمات المختلفة عن كتابتها فى الآيات القرآنية بالكتابة العادية، وقرن الآيات القرآنية بأسباب نزولها وتفسير مفرداتها، وقراءة القصيدة بعد تعرف جوها ودوافعها وشرح الأمثال والحكم العربية عند الاستشهاد بها وضرب الأمثلة التوضيحية، وعدم الإكثار من استخدام الاستعارات، والكنايات واستخدام الصور الخيالية لتوضيح المعنى، والإقلال من استخدام الجمل الاعتراضية وعدم استخدام أساليب التعجب غير ما أفعله وأفعل به، وعدم استخدام أساليب الإغراء والتحذير، وعدم الإكثار من استخدام أساليب الاختصاص، وتنويع أساليب التوكيد فى الجملة الواحدة واشتمال الفقرة على فكرة واحدة، وعدم استخدام المشترك اللفظى، وعدم استعمال لا النافية للجنس، وأسلوب لاسيما، وعدم استعمال أفعال المقارنة والرجاء والشروع النادرة ،وعدم استعمال أخوات كان النادرة الاستخدام ، وترابط أفكار النص وتسلسلها، وعدم خلط الحقائق بالآراء فى النص، وعدم ازدحام النص بالأفكار، والإقلال من الاستطراد فى عرض الفكرة،وعدم استخدام النفى بدلا من الإثبات، والإقلال من استخدام الجمل المنفية وعدم إبعاد الضمير عن صاحبه أو ما يعود إليه، وعدم تعدد الخبرة مع تنوع حالاته، والإقلال من تعويد الضمير، وعدم الإكثار من استخدام المكملات التى على صورة جمل ، وعدم حذف أحد ركنى الجملة ، وعدم استخدام المصادر على أوزان غير شائعة ، وعدم استخدام أفعال على أوزان غير شائعة ،وعدم استخدام الأسماء المنقوصة المنونة رفعا وجرا ، وعدم استخدام كلمات غريبة أو مهجورة ، وعدم استخدام علامات الترقيم ، واستخدام

الرموز والمختصرات بكثرة ، والإكثار من الكلمات المألوفة ، وعدم الإكثار من الكلمات المكونة من سبعة حروف ، استخدام الكلمات من أكثر من مقطعين .

وأوصاف الانقرائية ليست دواء عاما لمواجهة مشكلة الفهم، بل إنها غالبا - نتائج مختلفة ومرنة فى الوقت نفسه، بسبب العجز فى قياس بعض عناصرها، وعلى أي حال فهى تستخدم لبيان صعوبة الكتب، وفى تحديد الأسلوب المتبع فى توصيف كتب الأطفال، وفى اكتشاف الكلمات والجمل الصعبة .

ومعنى هذا أن كتب القراءة التى تراعى عوامل السهولة والصعوبة ، فضلا عن تدرجها من موضوع لآخر ، هى التى تكفل نموا مطردا فى عادات القراءة ومهارتها ، والقدرات الأساسية فى تعلمها .

ولما كان من أهداف كتب القراءة تكوين القدرة على قراءة أي نص مكتوب فإن اللغة المكتوبة ينبغى أن يراعى فيها أن تكون سليمة، خالية من الخطأ، والتعقيد اللفظى والمعنوى، وأفكارها مختارة، ومرتبة ترتيبا منطقيا أو سيكلوجيا بحيث تتميز بالصحة والوضوح، كما يراعى فيها أيضا الجانب الفنى فى الأسلوب وذلك من حيث التقديم والتأخير، والذكر والحذف، والإيجاز والإطناب والمساواة، وتوقيف التلاميذ على أسرار التراكيب، ومواطن الجمال فيها، والصور الخيالية والطريف منها والتليد، وتحويل الأسلوب العلمى إلى أسلوب أدبى وبالعكس، وزيادة الثروة اللغوية عن طريق المفردات التى قد تشترك فى المعنى العام وبين كل منها فرق فى المعنى الدقيق، وقد يستدعى ذلك الرجوع إلى المعاجم أو القواميس لتحديد المعنى الدقيق بين كل منها .

وتشكل أسئلة المناقشة التى توضع عقب كل موضوع جانبا مهما فى تحقيق أهداف القراءة ، فإذا كانت هذه الأسئلة نمطية أي تختلف فى صياغتها ، أو فى نوعها، أو فى كيفيتها أدى ذلك على تعطيل القراءة عن هدفها . أما إذا ركزت على المهارات الأساسية للقراءة وهى إجادة النطق ،والإلقاء ، والفهم، والتذوق ،والانفعال بالمقروء ، والانتفاع فى حل مشكلات الحياة وغطت الأسئلة هذه الجوانب فإن ذلك كفيل بتحقيق الهدف من القراءة .

ومما سبق يتضح أن أهم الجوانب التى تقوم كتب القراءة على أساسها هى الأسلوب، ويدخل فيه المفردات والجمل، والمحتوى. ويدخل فيه اعتبار حاجات الذين يستخدمون الكتاب ومدى تنوع الموضوعات،وجاذبيتها، والتكوين الشكلى للكتاب، ثم الأهداف

التربوية ويدخل فيها مهارات تعرف الكلمة، ومهارات الفهم ومهارات الدراسة، وإثارة التفكير، وهذه الأهداف قد سبق الإشارة إليها. أما الثلاثة الأولى فهى كما يلى:

١ـ الأسلوب:

وهو طريقة الكتابة، أو طريقة الإنشاء، أو طريقة اختيار الألفاظ وتأليفها للتعبير عن المعانى قصد الإيضاح والتأثير من إيجاز وإطناب، وسهولة وإغراب، وبساطة وتعقيد، وجمال وتنافر. ويراعى قبل ذلك اختيار الأفكار، وكيفية ترتيبها ترتيبا منطقيا أو مضطربا، ووضوحها أو غموضها، وصحتها أو خطئها.

ومعنى ذلك أن الأسلوب هو الصيغة، أو التأليف الذى يرسم خصال المرء وسجاياه، والمذهب الذى يذهبه كل واحد من الكتاب فى التأليف بين ألفاظه وصوره. وهذا الأسلوب لا يختلف باختلاف الكتاب فحسب؛ وإنما يختلف باختلاف العصور أيضا؛ لأن لكل عصر أسلوبه فى التعبير عن المشاعر والأفكار بالكتابة أو التصوير أو الموسيقى، كما أن لكل فنان أصيل طريقته فى جمع الصور والخطوط والألوان والأصوات للتعبير عن المعانى التى يتصورها.

ولابد أن يراعى في هذا الأسلوب خصائصه العامة. وهى: الصحة والوضوح والدقة. فالصحة تستلزم صحة استعمال الكلمات التى تربط الكلام بعضه ببعض وتسمية الأشياء بأسمائها، ومراعاة قواعد اللغة الأخرى فى الألفاظ: مفردها ومثناها وجمعها، مؤنثها ومذكرها. والوضوح الذى يحقق الغرض منه؛ لأن الكلام الذى يعجز عن أداء معناه فى وضوح - يفوت الغرض منه. أما الدقة فهى أن يتجنب فيه ما لا مبرر له، من ابتذال أو سمو، بمعنى أن تدل على الانفعال والخلق المراد.

وكتب القراءة من هذا الجانب تراعى أن تكون جيدة الأسلوب سهلته قريبا مما يستعمل فى الكلام دون انحطاط إلى العامى المبتذل، أو الركيك المستهجن. ويدخل فيها قليل من جديد الألفاظ، وصعبها تدريجيا كلما تقدم التلاميذ، وازدادت تجاربهم، ومعلوماتهم اللغوية، وذلك عن طريق مختلف الأساليب و الموضوعات التى دبجها مهرة المؤلفين، ورجال الأدب والتاريخ فى كل بلد وجيل. ويلزم ذكر اسم الكتاب ومؤلفه من هذه المختارات لكى يكون لدى التلاميذ فى النهاية فكرة عن كبار الكتاب، والمؤلفين، وأعمالهم، فيقبلوا على قراءتها كلما طاب بهم ذلك.

٢ـ **المحتوى :**

يبدو أنه من الضرورى أن يكون لدى جميع الرجال والنساء الذين حصلوا على قسط من التعليم بعض المعرفة بأفضل ما فى التراث الإنسانى من أدب وفن وموسيقى وعلم ، وبقية منجزات الحضارة فى أعلى مراتبها ثم تذوق هذه الأمور جميعا وهذه المعرفة تخضع تماما للأهداف ، والتى هى بمثابة الإطار العام الذى يشير إليه المحتوى كما تترابط وتسلسل وتتماسك ليس مع فروع اللغة العربية فحسب، وإنما مع بقية مواد المرحلة .

وتتضمن محتويات كتب القراءة ضمن ما تتضمن : نمط حياة الشعوب، وأين يعيشون، وما يفعلون وما يملكون، ومن هم ؟. ومن هنا يمكن للنصوص أن تساير الجديد من أساليب الفكر، والمستحدثات من معايير الحياة، وذات صلة بالأشياء والأحداث والمناشط ذات الأهمية الحيوية بالنسبة للبالغين جميعا، كما تجد الموضوعات العلمية، الاهتمام الذى تستحقه من كتب القراءة على أن تكون تلك الموضوعات مما يمكن أن يدخل فى دائرة ثقافة المعلم، ليستطيع إفهامها للتلاميذ، إذ أن بعض الموضوعات العلمية التى تضمنتها كتب القراءة فى المرحلة الثانوية ، وقف بعض المعلمين عاجزا حيالها.

ويمكن أن تتسع كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة لتناول مواد مختلفة يتم من خلالها تحقيق عملية اتصال الطلاب بالمجتمع إلى جانب وسائل الإعلام الأخرى.

وهناك بجانب مادة القراءة الأساسية التى تشتمل عليها كتب القراءة قوائم يمكن أن يجد فيها طالب المدرسة الثانوية ما يمكنه من الانتفاع بها خارج حجرة الدراسة ومنها: الأخبار، والمجلات والهزليات، والرسائل، و الكتب الوظيفية، والكتب المدرسية، وكتب المراجع، والكتالوجات (الكراسات) والملاحظات والأدلة، والبطاقات والوثائق القانونية، والنظم والتعليمات .

وتساعد المجالات التى تتضمنها كتب القراءة ،والوثائق على هذا النحو فى تحقيق المهام الآتية :

١ - توفير معلومات عن الظروف المحلية المحيطة بالفرد .
٢ - نقل الثقافة من جيل إلى جيل ، والمساعدة على تنشئة الجديد من الأفراد.
٣ - مساعدة النظام الاجتماعى حتى تتحقق الوحدة والتنوع بين أفراد الشعب الواحد عن طريق الإقناع ، وليس بالعنف، وضمان قيامهم بالأدوار المطلوبة منهم .

وتجدر الإشارة إلى أن عملية اختيار المحتوى ليست عملية منعزلة عن الأسس والأصول التى يرجع إليها لاشتقاق أهداف المنهج ، أي أنها ليست عفوية تخضع لوجهة نظر

شخصية ، ومحتوى القراءة — فى هذا الإطار — يحدد بواسطة متخصص فى القراءة اعتاد أن يجيد ترتيب تلك المادة من الناحية السيكولوجية ، والناحية اللغوية. ونظرا للكثرة الهائلة فى مصادر المعرفة والوسائل، لزم أن يكون المحتوى المختار للمنهج صادقا ومهما. والصدق يعنى الصحة والدقة . والأهمية تعنى قيمة المحتوى وجدارته .

وموضوعات كتب القراءة على جانب كبيرة من الأهمية بالنسبة للتلميذ ، وهى أدعى للاهتمام بها ، إذ يجب أن تختار بعناية فائقة وتنظم تنظيما معقولا ، وأن تكون دائرة حول تجارب البشر ، وفى متناول إدراك التلاميذ ، وموضوعاتها جديرة بالتأمل والمناقشة .

ولعل من أكبر المشكلات التى تشغل رجال التعليم مشكلة تزويد التلاميذ بالقدر الكافى والمناسب من مادة القراءة ، حتى يكفل هذا القدر نموهم السريع فيها ، وعن طريقها ، لأن مادة القراءة فى كثير من المدارس أسيئ اختيارها لدرجة صارت معها بعيدة عن الغاية التى وجدت من أجلها .

وقد أثبتت البحوث العلمية أن كثيرا من الكتب المقررة ليست مناسبة للتلاميذ الذين وضعت لهم كما أن بعض كتب القراءة ، وبعض كتب التربية الدينية ليست فى مستوى التلاميذ .

من هنا فإن الموضوعات التى تختار لكتب القراءة ينبغى أن تثير اهتمام الطالب ، وتقضى على حيرته وتساعد على نموه ، ويرى فيها ما يتفق وميوله وحاجاته ، وما يمس وجدانه من المعاملة والأفكار وما تعبر به عن ظواهر الحياة المتجددة ، خاصة وأن المناهج فى المواد المختلفة تزود التلميذ بمجموعة صالحة من الحقائق والمعلومات التى لا يجمل به أن يجهلها. وقدرة هذا التلميذ على الاطلاع وعلى الانتفاع بالوسائل المختلفة لتحصيل المعرفة ، وكسب الثقافة وقدرته كذلك على المشاركة فى وجه النشاط الحيوى . كل ذلك يقلل من أهمية كتب القراءة ذات الموضوعات المتعددة بالنسبة لهذ التلميذ ، مالم تقدم له مادة تراعى هذه الخلفية ، وتدفعه على الإقبال عليها .

٢ـ التكوين الشكلى لكتاب القراءة .

ويدخل فيه عدد الصفحات، ونوع الورق ونوع التجليد ، وشكل الغلاف وعدد الألوان المستخدمة، وأقصى طول للسطر بالبوصة، وبنط الكتابة وطبيعة الصور، ونوعها، ومساحتها بالنسبة للنص، ودلالتها، ومستوى الطباعة. وفى هذا الإطار يلزم أن تكون كتب القراءة مطبوعة على ورق مصقول غير براق، بحروف كبيرة واضحة، وأن

يكون حجم الكتاب مناسبا لا كبيرا، ولا صغيرا، ويهتم بجماله وحسن تجليده، ومتانته حتى يسر الولد بحمله ، ويقوى على كثرة الاستعمال.

ومن جانب الصور يلزم تحليتها بالصور الجميلة ، لتربى فى التلاميذ الذوق السليم وتساعدهم على فهم المعانى .

ثامناً : معايير لاختيار موضوعات القراءة فى ضوء دراسة طبيعة موضوع القراءة:

وفى ضوء ما سبق عرضه يمكن الوصول إلى مجموعة من المعايير لاختيار موضوع القراءة منها .

١ - أن يكون ملائما للخبرات السابقة عند التلاميذ .

٢ - أن يؤكد على مهارات القراءة الأساسية لكل من القراءة الصامتة والجهرية. وأن يتسع محتواه .

٣ - أن يكون قابلا لاستيعاب الفروق الفردية بين التلاميذ ، وحاجاتهم القرائية مع كل الأعمار، ومستويات صفوف المرحلة .

٤ - أن يثير فى حجرة الدراسة الاتجاهات والاهتمامات المرغوبة لتنمية عادة القراءة تنمية فعالة .

٥ - أن يتضمن وسائل مساعدة مثل لوحات الخبرة والأفلام وغيرها ، لأن ذلك يغطى صعوبات الموضوع .

٦ - أن يؤكد على مهارات الفهم والتفكير والنقد والمرونة فى الفهم ،ويوافق قدرات التلاميذ وأغراضهم ،كما يسمح لكل تلميذ أن يتقدم فيه النجاح وكفاءة عالية .

٧ - أن تكون هناك عملية قياس مستمرة تتسم بالمشمول .

٨ - أن يتضمن استخدام المادة المناسبة ، والأسلوب الملائم لتحسين القراءة ، والطريقة الفنية الماهرة .

٩ - أن يعمل على تنمية القراءة ، بحيث يقرأ البالغ كل أنواع المادة المقروءة ويدرك الكلمات بسرعة ودقة وتفاعل مع تقويم المعنى، وهو يقرأ بهدف الحصول على المعلومات أو التسلية .

والمدرسة الثانوية - وهى بصدد إعداد برامج القراءة - مهمتها أن تأخذ بيد كل المستويات من تلاميذها وخصوصا هؤلاء الذين يعانون من فقر فى مهارات القراءة . وفى المدرسة الثانوية الأمريكية يوجد ثلاثة أنواع مختلفة من برامج القراءة هى :

١) **النوع الأول:** ويعد لتدريب البنين والبنات المتخلفين فى القراءة ، والذين يحتاجون إلى التدريب المستمر ، لكى يحسنوا من قدراتهم فيها .

٢) **النوع الثانى:** ويعد لتدريب البنين و البنات الذين لم يستطيعوا تعلم القراءة كما يجب ، لسبب من الأسباب، على الرغم أن قدرتهم الكامنة فى المستوى المتوسط ، أو أحسن منه .

٣) **النوع الثالث:** ويعد للذين يجيدون القراءة غالبا . وهذا البرنامج يعمل على تحسين المهارات الكامنة لدى التلاميذ ، لكى يصل بكل تلميذ إلى أعلى مستوى.

وهذه البرامج تستهدف تمكين التلاميذ من تثقيف أنفسهم وتحسين تعليمهم بصورة فعالة، خاصة إذا بنيت على المعرفة الصحيحة للمادة المقروءة ، والدراسات السيكلوجية والفسيولوجية الدقيقة ، وكذا الدراسات الخاصة بأساليب التدريس ، ثم ترجمة ذلك إلى مادة مقروءة يميل إليها الطلاب .

١٠ – أن تتنوع مجالات الموضوعات فى كتاب القراءة بحيث تتصل بالتراث من أدب وفن وموسيقى وعلم ، وأن تتصل بالحضارة والقيم الخلقية فى ضوء الإطار الثقافى الإسلامى العربى ، وأن ترتبط تلك الموضوعات مما تخرجه المطابع ، وبما يدرسه التلاميذ من مواد مختلفة .

١١ – أن تناسب مادة القراءة استعدادات الطلاب وميولهم بحيث يكون أسلوبها سهلا ، سليما من الناحية اللغوية ، متدرجا بالألفاظ الجديدة .

١٢ – أن تتبنى كتب القراءة فى المرحلة الثانوية المفهوم الذى يتعدى الأداء اللفظى السليم إلى فهم المعانى وتفسيرها ، وربط واستنتاج ، ونقد المادة المقروءة ، والحكم على ما يقرأ ، وتذوقه والاستعانة بها فى حل المشكلات.

١٣ – أن يحقق كتاب القراءة الوظائف المنوطة به فى تلك المرحلة وهى : زيادة فهم الطالب لنفسه وللآخرين ، وتكوين عادات واتجاهات سليمة وتوسيع خبراته وتهذيب أذواقه ، وإشباع حب الاستطلاع النافع لديه ومده بالمعلومات الضرورية لحل المشكلات الشخصية ، والبيئية وتحرير وجدانه وإشباعها ، وإثارة روح النقد لما يقرأ ، وتحقيق التوافق الشخصى الاجتماعى .

١٤ – أن يوفر المعلومات الضرورية عن الظروف المحلية والقومية والعالية.

١٥ - أن تكون حروف الطباعة من النوع الذى يؤثر على السهولة التى يقرأ بها النص المطبوع، كما ينبغى أن يكون الورق جيدا وحجم الكتاب متوسطا، حسن التجليد، مزودا بالصور والرسم والخرائط التوضيحية .

تاسعاً : طرق تعليم القراءة :

يقصد بطرق تعليم القراءة مجموعة الأساليب التى يستخدمها المعلم مع تلاميذه بقصد الوصول إلى تحقيق أهداف تدريسها . ويهمنا فى هذا المقام أن نعرض طرق تدريس القراءة فى المرحلة الابتدائية عرضا تاريخيا، لنتعرف أهم الطرق التى استخدمها المعلمون فى تدريس القراءة فى حين أن بعض تلك الطرق قد حظيت ببعض الدراسات التجريبية . ويمكن ذكر بعض هذه الكتابات فيما يلى :

أولاً : تعليم القراءة للمبتدئين

ربما كان حسن توفيق أول من تناول طريقة تعليم القراءة والكتابة منذ نهاية القرن التاسع عشر، فقد استعرض الطريقة المتبعة فى كتاب التهجية فى كتاب المطالعة، ورأى أن كتاب التهجية ينبغى أن يبنى على ثلاثة أسس، بناء على ارتباط الكتاب بالطريقة .

الأساس الأول: الحروف المفردة مع الحركات ومع أحرف العلة. وعلى المعلم أن يمرن الناشئة عليها، وذلك بتلاوة الحروف بصوت واحد يلحن تلحينا مقبولا للأسماع .

الأساس الثانى: ننتخب ثمانية وعشرين كلمة تكون أسماء لحيوانات — أو لأدوات معاشية منزلية أو صناعية بحيث يكون اسما مبدوءا بحرف غير الذى بدئ من الاسم الآخر . وترسم صورة الحيوانات والأدوات ، وتحتها أسماؤها .

الأساس الثالث : قطع نثرية لا ينقص عددها عن الخمسين يكون مضمونها، إما حكاية على ألسنة الحيوانات ، أو الجمادات ، أو عن أحوال الإنسان أو وصفا للأشياء الطبيعية والصناعية المستعملة فى الأحول المعاشية .

أما مرحلة ما بعد التهجى فقد عرض خمس طرق مختلفة للسير فى دروس المطالعة حسب اختلاف المواضيع سهولة وصعوبة .

الطريقة الأولى: إذا كانت القطعة غير محتاجة للشرح يأمر المعلم أحدهم بمطالعتها أمامه والآخرين يطالعون معه سرا فإذا أحس عدم الفهم منهم أعاد القطعة مرة ثانية وشرح معناها .

الطريقة الثانية : إذا كانت القطعة غير محتاجة إلى الشرح، ولكنها مملة الموضوع يقرأ التلاميذ واحدا بعد الآخر دفعا للملل .

الطريقة الثالثة : إذا كانت القطعة صعبة فيجب على المعلم أن يشرح الموضوع شرحا واضحا، ثم يأمرهم بعد ذلك بمطالعة القطعة .

الطريقة الرابعة : أن يعمد المعلم إلى قراءة القطعة أمامهم ، وهم يسمعون، ثم يسألهم بعد ذلك عن المعنى .

الطريقة الخامسة : أن ينتخب المعلم قطعة ، ويأمر الناشئة بمطالعتها فى المنزل بعد أن يشرح ما يتوقع غموضه .

ويرى توفيق أنه ينبغى مطالعة القطعة مرات عديدة لأن إتقان قطعة أفيد من مطالعة قطع كثيرة غير متقنة ، كما يرى تنويع الصوت فى أثناء المطالعة حسب اختلاف المعانى .

وتعرض قنديل لطريقة تعليم القراءة والكتابة وكان أول من نبه إلى طرق جديدة لتعليم القراءة والكتابة فى مصر .. وبدأ فى عرض تلك الطرق ، فأشار أولا إلى الطريقة السابقة التى أشار إليها حسن توفيق ، ولكنه ذكر أن " هناك طريقة أخرى " وهى أن ترتب الحروف على حسب مخارجها . فيؤخذ أولا الأكثر ظهورا لعين الأطفال فى تشكيل الفم عند النطق به ، ثم الأقل ظهورا، ثم ما يليه وهكذا ...

وتقسم الحروف بناء على ذلك إلى مجموعات :

المجموعة الأولى الشفوية : وهى الباء والميم والواو والفاء .

المجموعة الثانية الأسنانية اللثوية : وهى الطاء والدال والثاء والزاى والسين والصاد.

المجموعة الرابعة : وهى الشجرية ،والجيم والشين .

المجموعة الخامسة اللثوية : هى الراء واللام والنون والياء .

المجموعة السادسة : هى الكاف والقاف .

المجموعة السابعة الحلقية : وهى العين والغين والحاء والألف والهاء .

وذكر بعد ذلك طريقة إعداد درس الهجاء، ثم عرض أشهر الطرق المستخدمة فى اللغة الإنجليزية ؛ لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وهى الطريقة التحليلية والتركيبية ، ثم عرض طريقة إعداد دروس المطالعة .

وتناول قنديل طرق تعليم القراءة والكتابة فقدم عرضا للطرق المستخدمة فى تعليم القراءة فى اللغة الإنجليزية وحصرها فى ثلاث طرق :

- الطريقة التركيبية .
- الطريقة التحليلية .
- الطريقة التحليلية التركيبية .

وبذلك أضاف طريقة ثالثة لم يتعرض لها عمر، وهى طريقة " انظر وقل " جاعلا الوحدة فى تعليم القراءة والكتابة الجمل والعبارات لا الألفاظ ، و ذلك مما يقع فى خبرة الأطفال بشرط أن تكون الجمل قصيرة .

وفى درس المطالعة ذكر أنه تختلف طريقة السير فيه حسب قوة التلاميذ فى القراءة ورأى أن المدرس عادة يبدأ بتمهيد قصير للموضوع ثم قراءة نموذجية من المعلم ، ثم تفسير الكلمات والعبارات الجديدة وبعدها يدرب التلاميذ على القراءة الجهرية فرادى. ثم يصحح المدرس أخطاء التلاميذ ، وفى النهاية أسئلة ختامية .

ورأى مصطفى ومنصور سليمان أن هناك طرقا متعددة لتعليم القراءة والكتابة، ولكنها تدخل تحت طريقتين :

أولاهما : الطرق التركيبية وفيها يوجه المعلم ذهن الطفل أولا إلى حروف الكلمة ، أو الأصوات التى تتركب منها، ثم يسير به تدريجيا إلى النطق بالكلمة كلها فالأبجدية هى تعليم الحروف بأسمائها. وهذه أقدم الطرق وأقلها عناء للمدرس، الصوتية وفيها ينطق الطفل بكل حرف من حروف الكلمة منفردا أولا ثم يسرع تدريجيا فى نقطه وسرده، حتى يصل الحروف بعضها ببعض فينطق الكلمة كلها دون عناء .

ثانيهما : الطرق التحليلية وفيها تعلم الكلمات بما لها صورة وصوتا أولا ،ثم ينتقل تدريجيا بإرشاد المعلم إلى النظر إلى أجزائها كى يمكنه معرفتها ثانية ، ويدخل تحت هذه النظرية طريقتان : طريقة " أنظر وقل " وهى أن ينظر الطفل بإمعان إلى الكلمة التى ينطق بها المدرس بتؤده ووضوح، وبعد فهم معناها يحاكيه فى نطقها ويكرر ذلك حتى يجيده، ثم يرشده المعلم إلى تحليلها وتهجيها . وطريقة المقاطع وفيها تقسم الكلمات الكبيرة إلى مقاطع، ثم تتبع فى قراءتها الطريقة السابقة .

ويرى مصطفى وزميله إن الطريقة التى يجمل إتباعها هى طريقة "انظر وقل" لأنها جامعة بين التحليل والتركيب، كما ثبت أن وقت الإدراك لكلمة برمتها ، وإدراك الطفل للأشياء مجملة يسبق إدراكها مفصلة . فمعرفة الكل سابق لمعرفة الجزء فضلا عن أن التجارب الشخصية ترشدنا إلى أن أعضاء النطق تتحرك أو على الأقل تنزع إلى الحركة أثناء القراءة ، وهذه الحركة ليست حركة النطق بحرف واحد ، بل إنها تمثل كلمة على الأقل .. ولعله أول من نبه إلى استخدام أساليب تدريب الأطفال على المطالعة من المحسوسات والصور والحروف الخشبية والنماذج والألوان ونحو ذلك مما يبتكره المدرس الماهر .

وفى سنة ١٩٤١أبدى وزير المعارف محمد حسين هيكل باشا رغبته فى بذل جهد إيجابى بشأن تيسير التهجى والمطالعة العربية على المبتدئي،ن لأن طريقة التدريس وبخاصة فى رياض الأطفال لا تزال فى مجموعها أقرب إلى الطريقة العقيمة . وتقرر تأليف لجنة مهمتها وضع مذكرة عن الطريقة المقترحة والإشراف على تجربتها بروضة الاورمان بالجيزة . وتمت التجربة على ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : مرحلة التحصيل .

المرحلة الثانية : مرحلة التحليل.

المرحلة الثالثة : مرحلة التركيب .

واستمرت هذه التجربة سنتي،ن ثم أجرى اختبار فى آخر العام الدراسى الثانى للتأكد من تحقيق تلك التجربة لأهدافها ، ونجحت هذه التجربة نجاحا ظاهرا فى المدرسة النموذجية إلا أنها عندما عممت لم تصادف الدرجة المتوقعة من النجاح ، وليس العيب عيب الطريقة ولا عيب المدرسة النموذجية ولكنه عيب التسرع فى التعميم تسرعا لم يتخذ له احتياطاته .

وفى سنة ١٩٥٥ أجرى رضوان تجربة فى مدرسة الإقبال التجريبية الملحقة بمعهد التربية بالإسكندرية على واحد وخمسين طفلا فى سن السادسة بهدف المقارنة بين الطريقتين : الكلية والجزئية الصوتية .

وطبق على العينة اختبارين : أحدهما فى الذكاء ،والأخر فى الاستعداد للقراءة ووزع أفراد العينة على فصلين طبقا لما حصلوا عليه من درجات فى الاختبارين ضمانا للتكافؤ بين المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة فى حين عهد إلى المجموعة الضابطة بمعلمة لا

خبرة لها بالطريقة الكلية، وبدأت التجربة فى الفصلين فى وقت واحد، وفى الأسبوع الأخير من العام الدراسى طبقت الاختبارات على تلاميذ الفصلين للمقارنة بينهما واشتملت على اختبارات فى الإملاء ،واختبارات فى القراءة الجهرية. واختبارات فى القراءة الصامتة وقد توصل الباحث إلى تفوق الطريقة الكلية فى كثير من نواحى القراءة، على الطريقة الجزئية .

وفى سنة ١٩٥٥ ذكر رشدى خاطر عدة طرق لتعليم المبتدئين القراءة ، منها الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية، وطريقة الكلمة ثم طريقة الجملة وذكر أن أقدم الطرق هى الطريقة الأبجدية، وإن الأساس الذى تقوم عليه هو القدرة على تعرف الكلمات والنطق بها، وذكر أيضا إن الطريقة الصوتية تتفق مع سابقتها فى الأساس، ولكنها تختلف معها فى تعليم أسماء الحروف، وأن هاتين الطريقتين يطلق عليهما أحيانا اسم الطريقة الجزئية لأنهما تبدآن بتعليم الحروف وهى الأجزاء التى تتألف منها الكلمات ويطلق عليه أيضا اسم الطريقة التركيبية، نظرا لأن العملية التى يقوم بها المتعلم فى تعرفه الكلمة هى تركيب أصواتها من الحروف التى ينطقها ويحفظها من قبل.

أما طريقة الكلمة فهى تقوم على أساسين .

أولهما : مستمد من علم النفس وهو أن الإنسان يبدأ دائما بإدراك شىء كلى له معنى ثم ينتقل بعد ذلك إلى إدراك الأجزاء التى يتكون فيها هذا الكل .

وثانيهما: مستمد من طبيعة القراءة .. بمعنى أن القراءة لا تتم إلا بتعريف الكلمة وفهم معناها . فلا قراءة دون فهم ،ولا فهم دون تعرف الكلمات .

وتبقى الطريقة الأخيرة وهى طريقة الجملة والتى تتفق مع طريقة الكلمة فى الأساس، حيث تبدأ بتعلم الجملة وتنتهى بتعليم الحروف أى أنهما يبدأن بتعليم الكل، ثم الأجزاء ولذلك يسميان بالطريقة الكلية، وقد يطبق عليهما اسم آخر هو طرق الوحدات المعنوية .

ومصدر هذه التسمية أن الطريقتين تعتمدان على تعليم الكلمة أو الجملة، وكل واحدة منهما عبارة عن وحدة ذات معنى . ويرى خاطر أن أحسن هذه الطرق ليست هى الطريقة الجزئية ولا طريقة الكلمة ولا طريقة الجملة، وإنما هى الطريقة التى تجمع العناصر المفيدة من هذه الطرق وهى المزيج من الطريقتين : الكلية والجزئية .

وفى سنة ١٩٧٥ صدر القرار الوزارى رقم ٣ بتاريخ ١٩٧٥/٥/٢ بتشكيل لجنة موسعة لمراجعة المناهج الدراسية المقترحة فى مراحل التعليم العام وللنظر فى تحديث بعض

الموضوعات وقد انتهت اللجنة المتخصصة الى أن أفضل طريقة لتعليم التلاميذ القراءة والكتابة هى التى تجمع بين مزايا الطرق الكلية ، والطريقة الجزئية ، وهى الطريقة التى تبدأ بالكلمات ، والجمل إلى جانب ذلك بالحروف الهجائية ، ولكن قبل أن تصل الطريقة إلى هذه الصورة مرت بعدة مراحل .هى :

أولاً : مرحلة التجريب وهى التى تمت بناء على مذكرة لجنة من المشتغلين بالتعليم تمثل الهيئات المختلفة والتى أمر بها وزير المعارف محمد حسين باشا هيكل فى أبريل ١٩٤١. وجاء فيها :

أنه رغم جهود السابقين التى أثمرت فى تعليم التهجى والمطالعة فإنه لا يزال هناك فراغ فى تدريس اللغة العربية فى حاجة ماسة إلى بحث واضح . ومن تلك النواحى الطريقة التى تتبع الآن فى تعليم التهجى ، والمطالعة برياض الأطفال وما مستواها . إذ من المعروف أن هذه الطريقة فى مجموعها بطيئة شاقة وتتطلب من المعلمين والمتعلمين على السواء صرف وقت طويل .. وجهودا شاقة مضنية ، ذلك لأن طريقة المدرس وإن تحسنت تحسنا ظاهراً فى العصر الحديث وبخاصة فى رياض الأطفال ، لا تزال فى مجموعها أقرب إلى الطرق العقيمة الملتوية الأطراف ، الوعرة المسالك ، بما انطوت عليه من تطويل ممل، وتكرار مخل يدعو إلى نفور الأطفال من تعلم اللغة العربية دون أن يكون لها داع مطلقا ، وإلى تضييع جزء كبير من حياة الطفل فى المدرسة فيما لا يجدى .

وكانت التجربة الأولى فى روضة الأورمان بالجيزة سنة ١٩٤١ ، واستمرت سنتين، ثم كانت التجربة الثانية فى سبتمبر ١٩٥٥ بمدرسة الإقبال التجريبية الملحقة بمعهد التربية بالإسكندرية ، وقد استفادت هذه من تلك .

ثانياً: مرحلة التطبيق : - فى العام الدراسى ١٩٥٦/٥٥ اتبعت الطريقة الجديدة (الكلية) فى مناهج المرحلة الأولى وصرفت لها الكتب الدراسية وصاحب ذلك اضطراب المدرسين فى المرحلة الابتدائية فى الطرق التى يتبعونها، فبعضهم اتبع الطريقة الجديدة التى قررتها المناهج ، وبعضهم عجز عن تطبيق الطريقة الجديدة ، فعاد إلى الطريقة القديمة(الصوتية والأبجدية) مستعينا بكتب خارجية . وقد كثرت الشكوى من بطء الأطفال فى تعليم القراءة،وضعف مستواهم فيها ، وعدم إلمامهم بالحروف الأبجدية والتجائهم إلى القراءة من الذاكرة ، وعجزهم عن قراءة الكلمات والجمل إذا وجدت فى مجالات أخرى غير الكتب التى فى أيديهم ، وأرجع هذا الضعف إلى :

١ - الطريقة الجديدة التى تتبع فى تعليمهم .

٢ - الكتب المقررة التى ألفت لهذه الطريقة .

فأصبح من الضرورى وضع حد لهذه البلبلة والاضطراب والشكوى ، وقام المتخصصون بالوزارة المركزية بدراسة الموضوع . . وبعرض ما وصلت إليه الدراسة بين اللجان الفنية على الهيئة ووافقت الهيئة على عدة توصيات . وتم ذلك فى اجتماعها بتاريخ ١٩٦٠/٣/١٧ وكان مما اقترحته اللجنة ما يلى :

١ - إن أفضل طريقة فى تعليم المبتدئين القراءة والكتابة هى التى تجمع بين مزايا الطرق التحليلية والطرق التركيبية ، فتبدأ بالكليات وتنتقل إلى الجزئيات .

٢ - يؤلف كتاب لتعليم المبتدئين القراءة والكتابة على الطريقة السابقة تتوافر فيه جميع المواصفات التى تجعله كتابا صالحا للتلميذ ، ومعيناً للمدرس على تنفيذ الطريقة تنفيذا صحيحاً .

٣ - يؤلف كتاب للتمرينات يساير كتاب القراءة السابقة ، ويدرب على دروسه تدريبا كافيا ويخدم المراحل المختلفة للطريقة بشكل يساعد على تحقيق الغرض منها .

٤ - يؤلف للمعلم كتاب فى هذه الطريقة طبقا للمواصفات التى توضع له .

٥ - ضرورة العناية بتدريس الطريقة المشار إليها سابقا فى دور المعلمين والمعلمات العامة قبل أن تلغى بحيث تتضح فى أذهان الطلاب والطالبات خطواتها ، وكيفية السير فيها وأساليب التدريب على كل خطوة فيها ، كما يدرب على استخدامها تدريبا عمليا كافيا .

٦ - يسند التدريس فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية إلى المدرسين ذوى الكفاءة ، والاستعداد لبذل ما تتطلبه الطريقة السابقة من جهد ونشاط .

ثالثاً: مرحلة التطوير : وهى التى انتهت بطريقة تعليم القرءاة والكتابة إلى طريقة تجمع بين الطرق التحليلية والطرق التركيبية وهى رحلة استغرقت حوالى قرن ونصف قرن .

والواقع أن دراسة طرق تعليم القراءة أمر مهم ذلك، لأننا نحتاج فى تلقيها إلى عدة عمليات عقلية مصاحبة تقتضى الوصول إلى طريقة لتعليم القراءة على أساس علمى ونفسى ينتهيان إلى معرفة الظواهر اللغوية الأساسية وتكوين مهارات القراءة الضرورية.

ثانياً: طريقة تعليم القراءة لغير المبتدئين.

أما طريقة تدريس القراءة فى مرحلة ما بعد التهجى فهى تختلف باختلاف الموضوع سهولة وصعوبة ، وطولا وقصرا كما تختلف باختلاف الهدف.

فإذا كان الموضوع سهلا وطويلا يمكن أن تنفذ فيه طريقة القراءة الصامتة مع التركيز على مهارة السرعة. ثم بعد ذلك يعرض الموضوع للمناقشة عن طريق عرض الأفكار الأصلية والأفكار الفرعية، والألفاظ، والعبارات التى تحتاج إلى مناقشة. ويقود المعلم عملية المناقشة موجها ومرشدا إلى طريق الصواب. والتلاميذ فى هذه الحالة يتعلمون أسلوب المناقشة، وكيفية عرض وجهة النظر، وإبداء الرأى، كما يتعلمون حسن الاستماع، واحترام آراء الآخرين، والمعلم وظيفته هنا توضيح الغامض، وإفهام ما لم يتم فهمه، وبيان القيم المستفادة من الحوار .

وإذا كان الموضوع سهلا قصيرا يمكن أن يكون التركيز على القراءة الجهرية ، ومراعاة مهاراتها الأساسية من جودة النطق ، وحسن الأداء والتنغيم المناسب ، وعلو الصوت وخفضه فى المواقف التى تتطلب ذلك، مع اعتبار أن يبدأ بالتلميذ النموذجى فى القراءة .

وتختلف الطريقة أيضا باختلاف الهدف الذى يحدده المعلم من درسه فإذا كان الهدف تدريب التلاميذ على السرعة ، أو استخراج الأفكار الأصلية والفرعية ، أو النقد ، وإصدار الأحكام الموضوعية على النص ، أو القراءة الخاطفة ، أو القراءة للدراسة ، أو القراءة التحليلية أو القراءة الابتكارية ، أو القراءة لحل مشكلة ، أو غير ذلك من الأهداف التى حددها المعلم لنفسه من واقع أهداف الخطة — فإن عليه أن يختار الطريقة المناسبة التى توصله للهدف. وهو حر فى اختيار ذلك .

المعلم وحصة القراءة

يرى بعض معلمى اللغة العربية أن حصة القراءة هى حصة الراحة فى اليوم المشحون بالحصص فأحيانا يلجأ إلى التلاميذ؛ ليقرأ كل واحد منهم تلو الآخر ويشجعه على ذلك رغبة التلاميذ فى القراءة الجهرية وهى فى الغالب تنصب على ناحية ضبط الكلمات، وأحيانا يلجأ إلى أن يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة صامتة وقبل نهاية الحصة بدقائق يوجه إليهم سؤالا أو أكثر فى نواح شكلية وندر أن تمس الموضوع .

ومن هنا فإن كثيراً من المدارس وبخاصة المرحلة الابتدائية لا يزال عند المفهوم الأول للقراءة (وهو المفهوم الميكانيكى)، وقد أدى ذلك كله وهو عدم الفهم لطبيعة القراءة

واهتمام القارئ بالناحية الشكلية — إلى إخفاق المدرسة فى غرس عادة القراءة، والميل إليها فى نفوس التلاميذ منذ بداية حياتهم التعليمية.

ولا شك أن هذا المظهر من مظاهر النقص فى تلاميذنا من أبرز دواعى الشكوى التى تجهر بها الجامعات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية من ضعف فى القراءة والكتابة .

وقد كانت مشكلات التدريس دائما ، موضع اهتمام بالغ من قبل التربويين، الأمر الذى يؤدى باستمرار إلى الكشف عن طرق جديدة فى هذا الميدان ، ولعل هذا الاهتمام يرجع فى المقام الأول إلى أن الموقف التعليمى وما يدور فيه من تفاعلات ، وعلاقات مختلفة ، وما يسفر عنه من نتائج إنما هو محصلة للعملية التربوية كلها بفلسفتها وإمكاناتها وأهدافها وأساليبها المختلفة هذا فضلا عن أن القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية دائمة التأثير فى العملية التربوية الأمر الذى يسفر دائماً عن مشكلات للمعلم عن قرب ؛ ولذلك يمكن القول أن ما يسفر عن الجهد التربوى فى ميدان طرق التدريس هو رد فعل ، طبيعى لمشكلات تعانى منها مختلف المؤسسات التعليمية كشفت عنها التجربة والممارسة .

ومع هذا فان مجهودات المسئولين والمتخصصين والمهتمين بهذا النوع المهم من فروع اللغة - وهى القراءة - لم تكف. فابتداء من أربعينات القرن العشرين وإسهامات الرعيل الأول فى التربية وتلاميذهم فى الميدان تثبت وجودها ، وتتحقق من بحوثها وتجرب دراستها على ضوء هذا الواقع الميدانى ، وعلى ضوء المنتج التعليمى تؤكد ما ثبت صدقه وتطور ما يقتضى تطويره ، هدفها الرغبة فى الإصلاح وكل ما يعترض هذا النوع وغيره من فروع اللغة من مشكلات .

وعموما فإن أحسن طرق التعليم أن تترك الحرية للمعلم ليقدم مساعدته لمن هو أشد حاجة إليه فى بعض نواحى القراءة والتى تمثل حجر عثرة بالنسبة إليه كما تمثل ضيقا للموهوبين منهم لأنهم — أحيانا - يفتقدون أهميتهم فى حجرة الدراسة . والمعلم عليه أن يحل مشاكله واحدة تلو الأخرى فى أثناء سيره فى العمل ، وعليه أيضا أن يغير أدواته كلما دعت الضرورة إلى ذلك . ويمزج الطرق للتناسب مع الظروف ومع التلاميذ .

عاشراً: بعض العوامل التى تساعد على القراءة الصحيحة ، والميل إليها

هناك عوامل متعددة تساعد الفرد على القيام بالنشاط القرائى بطريقة صحية، وتضمن الوصول بالقارئ إلى المستهدف من القراءة. وأبرز هذه العوامل ما يأتى :

١ - الجلسة الصحيحة . وفيها يكون القارئ على وضع مريح من الناحية الصحية، بحيث تستقر أعضاؤه على ما يجلس عليه، ويتاح له إبعاد الكتاب عن عينيه بمقدار ثلاثين سنتيمترا.

٢ - الإضاءة والتهوية . وفيها تكون الإضاءة كافية ، والتهوية معقولة حتى لا تصبح تيارا هوائيا مزعجا ، ولا تقل بحيث يكون الجو خانقا.

٣ - الهدوء . وفيه يكون المكان خاليا من الضوضاء ، والأصوات العالية، التى تشتت انتباه القارئ ، وتبعده عن التركيز ، وتزيد من الجهد المبذول فى القراءة.

٤ - المتابعة المستمرة . وفيه يتطلب من القارئ التركيز، وربط المادة المقروءة بعضها ببعض. وتعتمد عملية المتابعة هذه على دافعية القارئ ، والمادة المقروءة ودرجة اهتمامه بها، ومدى نضجه اللغوى بحيث يتمكن من المتابعة المستمرة .

٥ - الصحة العامة . وفيها يكون القارئ سليم الحواس بصفة عامة ، والعينين بصفة خاصة . والفرد فى الموضع العادى بحيث لا يكون مجهداً ، ولا متعبا .

٦ - البيئة المناسبة . وفيها يكون الفرد أكثر استعدادا وميلا للقراءة . ففى الأسرة حينما يقبل أحد أفرادها على القراءة ، وفى المدرسة حينما يكون الاتجاه نحو القراءة ايجابيا، وفى المجتمع الكبير حينما تسود القراءة معظم قطاعاته : فإن البيئة بهذا الشكل تساعد على القراءة الصحيحة ، والميل الجاد نحوها .

٧ - المعلم الكفء . ومنه تنبثق الجوانب الصحيحة فى القراءة النموذجية. فثقافته ، وقراءاته ، الغائبة والحاضرة ، وأداؤه ، وتمثله للمعنى ، وقدرته على توصيل المقروء لتلاميذه، وإفهامهم ما وراء المعنى، وتذوقه لما يقرأ ، ومهارته فى فتح مجالات متعددة للمادة المقروءة كل هذا وغيره يساعد على تنامى القراءة لدى المتعلم.

٨ - الكتاب الجذاب . وعن طريقه يتم استقطاب القارئ ، واعتباره صديقا ملازما يرى فيه نفسه ، ويحقق به مطالبه ،ومن مظاهر الجاذبية فى الكتاب من حيث الشكل : ورقه ، وطباعته ، وحجمه، ولونه ، وتجليده ... الخ، ومن حيث المضمون : فكره ، قضاياه تسلسله، مناسبته، وضوحه، دقته، أسلوبه، المعايير القيمية التى يتضمنها، ومع أن جاذبية الكتاب تدخل فى إطار تنمية الميل إليه ، وحب القراءة فيه فهى عامل مساعد لها أيضا .

٩ - كثرة التدريب. وجوانب التدريب فى القراءة أمر متعدد من الفهم والنقد والتحليل ، الاستنباط ، والموازنة ، والربط ، وإدراك العلاقات بين الكلمات والجمل ، والأساليب ، والأفكار . وغير ذلك من أمور تساعد الإنسان على القراءة .

ملامح القارئ الجيد

تتطلب الظروف الحالية قارئا جيدا يمكن أن يتعامل مع الكم الهائل من المعلومات اليومية ، ومع كثرة المطبوعات التى تخرجها المطابع . وهو فى كل ذلك قادر على أن يلبى حاجة نفسه ، وحاجة مجتمعه . ولعل أبرز ملامح القارئ الجيد ما يلى :

١ - أن يعرف القراءة على وجهها الصحيح ، بحيث — على سبيل المثال — ينطلق الحروف من مخارجها الأصلية ، ويحسن الأداء السليم لجملها وأساليبها ، ويميز اللام الشمسية من اللام القمرية ، وهمزة الوصل من همزة القطع ، ويتمثل معنى ما يقرأ .

٢ - أن تقع عينه على بداية الفقرة فيدرك ما تدور حولها ، ويفهم أبعادها ، بحيث ينتقل من فقرة إلى أخرى ، ثم يقوم بعملية الربط بينها ، ويدرك المعنى العام لما قرأ ، كما يستطيع أن يتكهن بدرجة كبيرة بالإطار العام لما سيقرأ من واقع العنوان العام ، والواجهة الأولى للمقال ، أو غيره من الفنون الأدبية .

٣ - أن تتقدم العين فى القراءة من جملة إلى أخرى ، ومن سطر إلى أخر بحيث لا ترجع مرة أخرى على ما قرأت. وهذا التقدم من العين مصحوب بالفهم فى أى مستوى من مستويات القراءة المستهدفة . أن يقرأ نحو ثلاثمائة كلمة كما رصد العلماء الغربيون فى الدقيقة الواحدة . ومعنى ذلك أن الإنسان يستطيع أن يقرأ ثلاث آلاف كلمة فى عشر دقائق .

٤ - ألا يعوقه عن القراءة بعض الكلمات ، أو الجمل الغريبة عنه ، لأن قدرته على فهم المعنى من السياق ومهارته فى ربط المعانى المتباعدة كفيل باستيعاب ما سقط منه ، وإعطاؤه المعنى المطلوب .

٥ - أن يصل إلى ما يريده من المادة العلمية ، أو غيرها فيما يقع تحت يده من المطبوعات ، كما يستطيع اختيار المطبوع من كتاب أو غيره، مما يتصل بموضوع البحث الذى يتناوله ، بسرعة ، ودقة .

٦ - أن يتأكد ما إذا كانت البيانات التى توصل إليها جاءت من مصدر موثوق به ، كما لابد وأن يكون يقظا إزاء تحيز المؤلف ، ولذلك يحسن عدم إصدار حكم عليه ما لم

تتوافر بيانات أو فى، كما لابد أن يتساءل عن مؤلف الكتاب . من هو؟ وما الموقف السابق الذى وقفه الكاتب إزاء هذا السؤال؟ وما الخبرة التى تؤهله؛ لأن يكتب فى هذا الموضوع ؟

٧ - أن يتأثر بما يقرأ. فإن كان مولعا بالقراءة فى موضوع معين زادته المطالعة فهما، وعمقا ،ومعرفة ووعيا. وتكون هذه القراءات من جهة أخرى حافزا على الولع بقراءة موضوعات أخرى تغنى فكر، وتزيده ثراء واتساعا.

٨ - أن يهدف إلى إبراز الحقيقة . أيا كانت هذه الحقيقة . فلا يأخذ الآراء مبتورة أو محورة لدعم فكرة ما، أو رأى معين، ولكن يبحث بفكر، وبصيرة ،وجد.

٩ - القارئ الجيد هو الذى يقرأ ليستوعب ما يقرأ ، ويظهر أثره عليه فى تكوين شخصيته ، وصقلها ، وتقويمها .

١٠ - أن يكون قادرا على فرز المادة المقروءة ، وتصنيفها ، وإعادة تنظيمها بشكل يدرك معه العلاقات الأساسية بينهما ، ثم ينقدها فى ضوء الخبرات السابقة.

١١ - أن يتذوق ما يقرأ ، ويتفاعل معه ، بدرجة تمكنه من تكوين اتجاه أو ميل يزيد وينقص بمقدار الانفعالات المتضمنة ، والمعطيات الكامنة فى المادة المقروءة .

١٢ - أن يكون واعيا بالمهارات الأساسية والفرعية للقراءة ، ويستطيع توظيفها لنفسه بكفاءة واقتدار.

حادى عشر : أسس عامة للقراءة :

يمكن ذكر مجموعة من الأسس التى ينبغى أن توضع فى الاعتبار حين النظر فى عملية تطوير وتوجيه منهج القراءة . وتصنف هذه الأسس على الوجه التالى:

أولا: أسس تتعلق بتعليم القراءة

١ - ينبغى تعليم التلميذ كيف يحصل على المعلومات من مصادرها المختلفة. وكيف يحلل هذه المعلومات ويستفيد منها فى حياته العملية لمصلحة البيئة التى يعيش فيها .

٢ - يجب تعويد التلاميذ على تحليل الفقرات والوقوف على الأفكار الرئيسية ومعرفة التفاصيل المهمة . ولا يتأتى ذلك إلا بالتركيز والابتعاد عن الضوضاء أو ما يشتت الانتباه .

٣ - يجب تدريب التلميذ على مهارة التصفح فى بداية العام الدراسى عن طريق الكتاب المدرسى للتعرف على مجمله قبل الدراسة الجدية له .

٤ -ينبغى أن يشارك المدرسون الآخرون فى تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الفاهمة الناقدة والواعية فإن تلك المسئولية لا تقع - كما يظن الكثيرون خطأ - على عاتق مدرس اللغة العربية ؛ وإنما هى مسئولية يشترك فى حملها جميع المدرسين ، وإن كان الدور الأول فيها من نصيب مدرس اللغة العربية .

٥ - يجب أن تكون مادة القراءة وافرة على الحوائط ، وتحت الرسوم التوضيحية، والصور المعبرة فى متحف الأطفال ، وفى مكتبة الفصل وعلى أبواب الحجرات ، وفى الطرقات المختلفة ، مع توجيه نظر الطفل إلى هذه اللوحات ، ومحاولة تذليل ما يعترضه من صعوبات .

٦ - أن يمتنع المدرسون عن القيام بكل ما من شأنه أن يهون من كتاب القراءة فى ذهن التلاميذ أو يزيد تشككهم فى قيمته ومحتواه .

٧ - أن يوجه المدرسون عناية كبيرة فى تقديم كتاب القراءة ، وتعريفهم بأجزائه المختلفة واستخداماتها وكيفية الإفادة من الكتاب وأن ينوعوا فى طرق استخدام تلاميذهم له وأن يقدموا لهم ما يحتاجون من عون فى هذا السبيل.

٨ - ينبغى فى تعليم القراءة البدء فى تعليم خبرات جديدة ومثيرة ، تأخذ بيد التلميذ ، لا فاشلة ، ولا مكررة.

٩ - مواقف التعليم من الكتاب يجب أن يكون منصبا على المعنى ؛ إذ تعد المواقف إعدادا مناسبا لتحقيق العديد من المهارات والقدرات التى تخدم المعنى .

١٠ - يحسن أن يختار المدرس الظروف التى تبرز للطفل حاجته إلى القراءة لا أن يطلب منه القراءة لمجرد القراءة .

١١ - يجب أن يبتعد المعلم عن التجريد والتعميم . وإذا تحتم ذلك فعليه الإكثار من الأمثلة والتفصيلات التى توضح التعميمات والمعانى العامة ويفسرها ، وبالتالى تساعد على فهمها .

١٢ - ينبغى البعد قدر المستطاع عن استخدام كلمات أعلى من مستوى الطفل أو غير مألوفة له للتعبير عن فكرة معينة إذا كان فى الإمكان التعبير عنها بلغة يفهمها الأطفال وفى مستواهم .

١٣ - يراعى استغلال المناسبات البارزة التى تهم الأطفال ويقتضى ذلك عدم التقيد بالكتاب أو السير على منواله بطريقة آلية تعطى للتلاميذ عبارات - تشعر الطفل بأهمية القراءة باعتبار تلك المناسبات وسيلة مباشرة لفهم الأطفال ومشاركة الكبار .

ثانيا – أسس تتعلق بالمعلم :

١ - الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية لضمان تحسين الأداء فيها بحيث يكون قادرا على الانطلاق فى التعبير بنطق صحيح ،ثم الإعداد السليم من الناحيتين السيكولوجية والتربوية حتى يستطيع مواجهة المواقف التى يتعرض لها وتفسير الظواهر التى تبدو أمامه .

٢ - ينبغى أن يتعرف المعلم على ما بيده من كتب القراءة وكذا الكتب الإضافية الأخرى، لأن ذلك يساعده على رسم خطة ذكية قادرة على الوصول إلى الاستخدام الأمثل والوصول به إلى الغاية المنشودة .

ثالثا أسس تتعلق بالهدف

١ - ينبغى عدم الشطط فى تحديد أهداف تعجز العملية التعليمية عن الوفاء بها.

٢ - ينبغى فى تحديد أهداف القراءة أن ترجع التقارير أو المصادر التى تحدد بدرجة ما، ما تتطلبه القراءة من الأطفال عندما يتخذون دورهم فى حياة المجتمع مع مراعاة إمكاناتهم وقدراتهم .

رابعا_ أسس تتعلق بمحتوى القراءة :

١ - أن تختار النصوص الملائمة والهادفة ؛ لأن الاتجاهات والمهارات التى تنطوى عليها القراءة تختلف اختلافا كبيرا أو يسيرا تبعا لطبيعة النص والهدف من القراءة.

٢ - أن تحقق الجانب الوظيفى والجانب الفكرى والجانب الحركى والجانب الانفعالى . ويحتم هذا بالتالى على المؤلف أن يبتعد عن اللفظية الجوفاء التى لا تساعد على تكوين الإطار العقلى . وهذا يعنى أن يضع المؤلف نفسه فى مكان الطفل الذى يؤلف له .

٣ - ينبغى مراعاة الترابط بين كتاب القراءة الأساسى وكتاب القراءة الإضافى بحيث يحقق التكامل بينهما الخبرة المتصلة .

٤ - يراعى استغلال مصادر البيئة الطبيعية والبشرية فى موضوعات القراءة وربط ما يلزم لهم بخبراتهم وواقع الحياة فى بيئتهم .

٥ - أن يكون تأليف الكتب فى نظام تتابعى سواء فى الموضوعات، أو فى طول القطع، أو فى عدد الكلمات، أو فى تكرار الكلمات، أو فى الطباعة. وفى حالة تعدد الكتب ينبغى أن تختلف كل سلسلة عن الأخرى، بمعنى أن سلسلة تركز على المفردات مثلا والأخرى تركز على فحوى القصص التى لها علاقة بأوضاع اجتماعية معينة .

٦ - مراعاة التوازن بين موضوعات القراءة فلا تطغى المادة الأدبية على المادة العلمية كما ينبغى مراعاة التوازن بين الأصالة والمعاصرة فى تقديم المادة المقروءة للتلاميذ مع اعتبار عدم طغيان اتجاه موضوع ما على غيره على أن يكون ذلك بحساب علمى مدروس، فالقصة أو الموضوع الأدبى العلمى توضع كما وكيفا من حيث ما سبق من حاجات واهتمامات التلاميذ ، بحيث يصبح الكتاب المدرسى للقراءة وحدة متماسكة تبنى فكر الطالب وشخصيته .

٧ - أن تساعد موضوعات القراءة على التخيل والتفكير بما فيها من مواقف تستثير التلميذ كأن تبحث عن حل لمشكلة ما أو يختار نهاية لموقف أو قصة أو يضيف جديدا.. توحى به طبيعة الموضوع .

٨ - أن تكون موضوعات القراءة ممثلة للأهداف المرجوة على أن تتضافر هذه الموضوعات لإعداد القارئ المناسب للعصر .

٩ - أن تضم الموضوعات قطعا تخصص للمطالعة الحرة فى ساعات فراغ التلميذ على أن تتسم بالطلاوة والطرافة ، وعلى أن يشار إلى مصدرها ليسهل على الطالب الرجوع إليها إذا رغب فى المزيد ، ويمكن أن تكون طويلة نسبيا عن الموضوعات الأخرى على أن ينص عليها فى المقرر أنها قراءة حرة فتبتعد عن مطالب الامتحانات . ومعروف - عادة - أن ما كان مطلوبا للامتحان صعب تقبله على النفس .

١٠ - عدم التقيد باستعمال اللغة العربية الفصحى لأن اللغة العامية الراقية أقرب إلى متناول الأطفال فيمكن اختيار كثير من الكلمات الفصحى المستعملة فى العامية والمألوفة للأطفال .

١١ - أن تستعمل كتب القراءة استعمالا رشيدا حتى تمنح التلاميذ فرصا لفهم الأفكار المعروضة وتفسيرها واستعمالها فى المواقف المختلفة ، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كانت هذه الكتب مخططة تخطيطا سليما.

١٢ - أن تراجع كتب القراءة باستمرار مع إبقاء المادة الصالحة منها ، وحذف مالم يعد ملائما مع المتغيرات الجديدة ، ذلك أن المادة التى لا تضيف جديدا لا تسئ إلى الموضوع نفسه فقط ، وإنما ينسحب حكم الطفل على كل مادة للقراءة .

خامسا- أسس تتعلق بالطريقة :

١ - عدم تضيق الخناق على المعلم، وذلك بمطالبته بتنفيذ طريقة ما تنفيذا حرفيا وإنما تترك الحرية إلى حد ما وبالقدر الذى يثبت فيه كفاءته وقدراته.

٢ - عمل التهيئة النفسية لدى المعلمين والموجهين والمشتركين فى العملية التعليمية قبل تعميم تجربة ما حتى لا تقابل بالصد أو بالهجوم من جانب من لم يدركوها أو يتعصبوا لغيرها ، مع ضرورة التريث فى الأمر قبل تعميمه .

٣ - الاستعانة بالبحوث التى تتصل بالقراءة فى مجالاتها المختلفة ، وذلك عند وضع منهج لتعليم القراءة، بحيث تتكامل هذه البحوث وتتعاون فى دفع عملية التطوير .

٤ - الاحتكام إلى الواقع فى كل طريقة تدريس جديدة والتجرد من التعصب والهوى .

سادسا_ أسس تتعلق بالتقويم :

١ - ضرورة الجمع بين الاختبار الشفهى والتحريرى مع الاهتمام بالأول ، وتجنب التقليد الأعمى للمعلم من غير فهم للمعنى ، أو معرفة لمكان الخطأ أو نوعه وتمرين الأطفال ومساعدتهم فى التغلب على الصعوبات التى تعترضهم عند النطق: كالتمتمة واللجلجة ووضع حرف مكان حرف آخر.

٢ - الاستعانة بالتلاميذ فى إصلاح أخطائهم حتى يصلوا بمجهودهم ما أمكن - إلى الصواب.

٣ - عدم المبالغة فى سرد أخطاء التلميذ حتى لا يصاب بالعجز ، أو العزوف عن القراءة.

٤ - مراعاة مبدأ التكامل فى التقويم . ومن هنا يجب أن تشمل تلك العملية جميع جوانب شخصية التلميذ .

أسس تتعلق بأنواع القراءة :

١ - أن تكون القراءة الجهرية مرآة يعكس القارئ فيها تمثله للمادة المقروءة ويترك الجانب الخطابى الذى تتحول فيه القراءة إلى عملية آلية وشكلية.

٢ - الاهتمام بالقراءة الصامتة ، وتنمية المهارات التى توصل التلميذ إلى الفهم والسرعة حتى يستطيع أن يستوعب ما يمكن استيعابه من ثقافة عصر الانفجار المعرفى . ومن الضرورى أيضا أن يكتسب التلاميذ أنماطا مختلفة من القراءة الصامتة بفعالية فى كل المواد .

٣ - يراعى الاهتمام بالاستماع فى مدارسنا . فإذا كانت القراءة الصامتة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان - فإن الاستماع جماع العمليات العقلية ،وسلامة السمع.

٤ - يجب أن يخصص لتقويم التلميذ فى القراءة والاطلاع الخارجى أعلى درجة ؛ أملا فى تنمية الميل للقراءة فى المستقبل .

سابعاً – أسس تتعلق ببرامج القراءة :

١ - برنامج القراءة لابد أن يضع فى اعتباره ما هو حالى وما هو متوقع أن يظهر حتى يكون أداة لقيادة الفرد ، وعونا على تنميته .

٢ - برنامج القراءة ينبغى أن يضع فى اعتباره وحدة الأهداف التعليمية .

٣ - برنامج القراءة ينبغى أن يكون مستمرا ، وممتدا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية على أن يراعى متطلبات كل مرحلة .

٤ - برنامج القراءة يجب أن يسمح لكل طفل أن ينجح فى رفع معدل نجاحه إلى أعلى قدره المستطاع .

٥ - برنامج القراءة يجب أن يكون مثيرا لحجرة الدراسة وينمى - بفعالية - الاتجاهات والاهتمامات والقدرات .

٦ - برنامج القراءة يجب أن يعد باستمرار ؛ لعلاج القصور والصعوبات التى تتراكم فى أثناء الدراسة .

٧ - برنامج القراءة يجب أن يسعى لترقية إدراك القراءة لدى الطفل الناضج ، ليقرأ كل أنواع المادة المقروءة ويحس بالكلمات بسرعة ودقة وكذا رد الفعل مع تصحيح المعنى .

٨ - برنامج القراءة يجب أن يهتم بتنمية كل طفل – فرديا وجماعيا – تنمية جيدة ؛ لأن تنمية الفهم والمهارات الأساسية فى القراءة ضرورية لنجاحها.

٩ - برنامج القراءة يجب أن يبحث عن مسلك شيق ووثيق الصلة بما نعرفه من حياة الطفل ليخدمنا كوسيلة لتعليمه إتقان عملية القراءة والتى تحتاج إلى العديد من المهارات .

ثانى عشر _ أسباب الضعف فى القراءة .

يعرف الضعف فى القراءة أو العجز فيها بأنه قصور جزئى أو كلى فى القدرة على القراءة نتيجة أسباب عضوية ، أو عقلية . وهذا القصور له أسباب متعددة يمكن تصنيفها وفق ما يلى :

أولا: عوامل ترجع إلى المعلم :

التركيز على الطريقة الكلية ، وقلة الاهتمام بالطريقة الجزئية ، التى تعنى بتحليل الكلمة ، أو الجملة إلى حروفها الأولية .

عدم كفاية التدريب ، لما تم تعلمه الطفل ، من كلمات أو جمل ، بالدرجة التى تسمح له بالقراءة.

زيادة الواجب المدرسى - أحيانا - إلى الدرجة التى يمكن أن يقوم أحد أفراد الأسرة بحل هذا الواجب.

التركيز على عينة من الأطفال - وهم قلة - الذين يتفاعلون مع المعلم ، وإهمال الباقى منهم .

قلة الاهتمام بأساليب الحث والتشجيع ، والميل إلى اتباع نمط لا يتغير ، الأمر الذى يدعو إلى الملل.

الاكتفاء فى تعليم القراءة — أحيانا — على اللفظ ، وترك المعينات الأخرى ، كالصور ، والرسوم وغيرها.

معاناة المعلم لأي نوع من أنواع الضعف فى القراءة. سواء فى النطق ، أو فى التعامل مع النص المقروء.

ثانياً: عوامل ترجع إلى التلميذ .

١ - عدم الاستعداد الطبيعى لدى الطفل ؛ لأن هذا الاستعداد يهيؤه للإقبال على القراءة ، بشغف وفهم ، والاستعداد هو القدرة والرغبة فى ممارسة نشاط تعليمى معين . ويتوقف ذلك على مستوى النضج والخبرة الماضية والتكوين العقلى والعاطفى.

٢ - عدم اقتران تعلم الكتابة مع القراءة ؛ إذا أن التناسق الحركى ، والتحكم البصرى ، يؤديان إلى التقدم فى القراءة .

٣ - قلة المساعدة المتوقعة من المعلم، أو من أحد أفراد الأسرة، والتى تتناسب مع أهمية القراءة فى مقدمة هذه المساعدة تكوين الألفة بالمواد المطبوعة، قبل الالتحاق بالمدرسة، واهتمام الأسرة أو أحد أفرادها بالقراءة.

٤ - قلة الخبرة لدى الطفل. فالخروج من حيز الأسرة، إلى نطاق أوسع يكسبه مفردات جديدة تسعفه فى القراءة .

٥ - اختلاف اللغة المقروءة ، عن اللغة المسموعة . فهذا الازدواج اللغوى ، يضعف القراءة لدى التلميذ .

٦ - المعاناة العضوية، من حيث وجود مرض، أو خلل فى الناحية السمعية، أو البصرية، بشكل يوقع الطفل فى حرج أمام زملائه، مما يترتب عليه إصابته بالخوف، أو الخجل ، أو الانطواء ، وتجنب القراءة ما أمكنه ذلك.

٧ - محاربة عملية الحفظ من جانب من يهتمون بالتعليم ، أو على الأقل عدم تحمسهم لتحفيظ الطلاب بعضا من الآيات القرآنية ، أو الأحاديث النبوية ، أو بعضا من النصوص الشعرية أو النثرية .

ثالثاً: عوامل ترجع إلى المادة المقروءة :

١ - ربما لا يتناسب محتوى الكتاب مع حاجات الطفل واهتماماته بالشكل المطلوب.

٢ - ربما يغلب على المادة المقروءة صعوبة فى النطق ، أو صعوبة فى الفهم.

٣ - ربما ينقص الكتاب المدرسى مبدأ التدرج ، والتتابع ، ويعجز المعلم عن تلافى هذا العجز.

٤ - ربما لا يتضمن الكتاب الخبرات المناسبة للمتعلم ؛ لأن المادة المقروءة لابد أن تحمل مضامين مفيدة على أى مستوى من الإفادة.

رابعاً: عوامل ترجع إلى نظام التعليم .

١ - التساهل - أحيانا - فى عملية نقل التلميذ من صف لآخر ؛ لإخلاء مكانه لمن يأتى بعده من الدفعات التالية .

٢ - التساهل — أحيانا - فى عملية المتابعة للمنهج المدرسى والخطة الموضوعة، خاصة إذا كان المقرر كبيرا.

٣ - الكثافة العالية - أحيانا - فى بعض الفصول؛ مما يقلل من فرصة معالجة ضعاف القراءة ، أو الأخذ بيدهم .

٤ - الاهتمام الزائد بتكوين مجموعات التقوية للمواد الدراسية المختلفة، والنسيان الشديد فى تكوين تلك المجموعات التى تتعلق بالضعف فى القراءة، مع أن الأخيرة هى الأولى بالاهتمام؛ باعتبار أن القراءة هى البداية الصحيحة لكل تعلم.

خامساً: عوامل عامة:

١ - العزوف عن القراءة بشكل عام تقريبا، سواء من التلاميذ، أو من المعلمين، أو أولياء الأمور.

٢ - الاحترام والتقدير لمن يملك أكثر، لا لمن يقرأ أكثر — والغلبة للأقوى.

٣ - كثرة البدائل المختلفة - تليفزيون، فيديو، سينما، مسرح - التى تزيح القراءة، وتشغل الوقت، بل وتستولى عليه.

٤ - ارتفاع ثمن الكتاب - أحيانا - نظراً لارتفاع أجور العمالة، وثمن المواد التى تتصل بعملية طباعة الكتاب وإخراجه .

٥ - عجز بعض من يقتدى بهم فى القراءة، وذلك بصدور العديد من الأخطاء وهم يقرؤون، الأمر الذى يهون من الأخطاء لدى النشء.

مراجع الفصل السادس

١ - إبراهيم محمد عطا، " تطور منهج تعليم القراءة فى مرحلة الابتدائية منذ إنشائها حتى اليوم " رسالة ماجستير ، كلية التربية _ جامعة عين شمس ، ١٩٨٠.

٢ - ـــ ، "تقويم كتب القراءة بالمرحلة الثانوية " رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة الأزهر، ١٩٨٤.

٣ - ـــ ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، حـ٤ ، جـ١ ، مرجع سابق.

٤ - ـــ ، أساسيات ضرورية لطالب المرحلة الثانوية " والمؤتمر العلمى الثالث " التربية والثقافة فى عالم متغير ٢٧ -٢٨/١٠/٢٠٠١م كلية التربية جامعة القاهرة ، فرع الفيوم.

٥ - أبو الفتوح رضوان وآخرون ، الكتاب المدرسى ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٦٢.

٦ - أحمد الشايب ، الأسلوب دراسة تحليلية لأصول الأساليب الأدبية جـ٢ ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٠.

٧ - ألان سيمبسون ، الأنترنت (ترجمة : مركز التعريب والبرمجة) بيروت : الدار العربية للعلوم ، ١٩٩٩.

٨ - أمين مرسى قنديل ، أصول التربية وفن التدريس ، القاهرة : المطبعة العربية ، ١٩٢٣.

٩ - جيهان أحمد شتى ، الأسس العلمية لنظرية الإعلام ، القاهرة : دار الفكر العربى، ١٩٧٥.

١٠ - حسن أفتدى توفيق ، البيدا جوجيا (هواية الأطفال) القاهرة : المطبعة الأميرية ، ١٩٠٨.

١١ - حسن شحاتة ، تطور مهارات القراءة الجهرية فى مراحل التعليم العام فى مصر ، رسالة دكتوراه كلية التربية — جامعة عين شمس، ١٩٨١.

١٢ -حسن شحاتة ، دور المطالعة فى تنمية الوعى ، التربية ، العدد ٤٨ سبتمبر ١٩٨١.
١٣ - عبدالحليم محمود السيد ، الإبداع ، القاهرة : دار المعارف ١٩٧٧.
١٤ - عبدالعزيز القوصى وآخرون ، اللغة والفكر ، القاهرة : المطبعة الأميرية ، ١٩٤.
١٥ - عبدالعليم إبراهيم ، الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٦.
١٦ - عبدالمنعم سيد عبدالعال، طرق تدريس اللغة العربية، القاهرة: دار غريب، د.ت.
١٧ - على أحمد مدكور ، سيكلوجية الاستماع ، مرجع سابق .
١٨ - فاسيلى أدكسندر ، للأطفال قلب ، مرجع سابق .
١٩ - فؤاد البهى السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٥.
٢٠ - فتحى على يونس وآخرون ، أساسيات تعليم للغة العربية ، مرجع سابق .
٢١ - فتحى على يونس ، كيف تقاس مواد القراءة صحيفة التربية ، العدد الثانى ، مارس ١٩٧٩.
٢٢ - لوسيل .ف. فارجو ، المكتبة المدرسية (ترجمة : السيد العزازى) القاهرة : مؤسسة فرانكلين ، ١٩٧٠.
٢٣ - مجمع اللغة العربية ، الدورة السادسة والأربعون ، لجنة علم النفس ، ١٩٧٩.
٢٤ - محمد صلاح الدين على مجاور ، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، مرجع سابق .
٢٥ - محمد صلاح الدين مجاور وآخرون ، سيكلوجية القراءة ، القاهرة : دار النهضة العربية . ١٩٦٦.
٢٦ - محمد صلاح الدين مجاور ، دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية ، الكويت : دار القلم ١٩٧٤.
٢٧ - محمد عزت عبدالجواد وآخرون ، أساسيات المنهج ومنظماته ، مرجع سابق .
٢٨ - محمد محمود رضوان ، تعليم القراءة للمبدئين . أساليبه وأسسه النفسية والتربوية القاهرة : دار مصر للطباعة ، ١٩٧٢.

٢٩ - محمد منير مرسى ، القراءة مفهومها ، مهاراتها ، بحوثها ، اختباراتها " دراسات فى المناهج الدراسية" ، المجلد التاسع عشر ، قطر : مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٨.

٣٠ - محمود رشدى خاطر وآخرون ، الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية ، مرجع سابق .

٣١ - محمود رشدى خاطر ، تطوير تعليم القراءة فى العالم العربى ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٣.

٣٢ - محمود الشنيطى وآخرون ، كتب الأطفال فى مصر ١٩٢٨ -١٩٧٨ دراسة استطلاعية المجلد الأول ، القاهرة : ١٩٧٩ استنسل.

٣٣ - مدحت كاظم وآخرون ، المكتبة المدرسية دراسات تربوية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٦.

٣٤ - وزارة التربية والتعليم ، قانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨. القاهرة : مطبعة وزارة التربية والتعليم ١٩٦٣.

٣٥ - وزارة التربية والتعليم ، معرض الكتاب المدرسى المقارن ، القاهرة : مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٣.

٣٦ - وزارة التربية والتعليم ، مؤتمر تطوير مناهج التعليم الابتدائى ، جـ ٢القاهرة : ١٨ -١٩٩٣/٢/٢٠.

٣٧ - وزارة التربية والتعليم ، مناهج المرحلة الثانوية ن ٧٨ -١٩٧٩ ، مرجع سابق.

٣٨ - وليم جراى، تعليم القراءة والكتابة (ترجمة: محمود رشدى خاطر (آخرون) القاهرة : دار المعارف ١٩٨١.

٣٩ - يوسف الصفتى، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية. بحث تحليلى مقارن، القاهرة: المركز القومى للبحوث والتربوية ١٩٨١.

40)BURKS, J.B, And , Klein, R.L, The American secondary school curriculum, new York , the Macmillan company, 1965.

41) cutts, w,g, modern reading I metrication, new Delhi, prentice – hall of India , 1965.

42)Dechant ,ev., Improving the Teaching of Reading, new Delhi prentice – Hall, 1969.

43) Donald, Moyle the teaching of Reading, London Work lock Education limited, 1979.

44) Good man , y.,etal., Reading strategies Focus on comprehension, new York, halt, Rinehart and Winston, 1980.

45) international Institute for Adult Literacy Methods, Teaching Reading And writing to Adults. Source Book, Tehran, 1977.

46) solon ,h., A., Psychology of learinig Difficulties, new york : Siman and Siman and Schuster , 1973.

47)Smith, H.P., And Dechante v., psychology in teaching reading, new delhi, prentice- hall, wc.1981.

48)yoakan, Gerad, Basal reading I instruction, new York, McGraw – hill co., 1955.



الفصل

٧

الكتابة

تعد الكتابة من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية ، ومن أبرز مسئوليتها. وهى تمثل فنا من فنونِ اللغة ، وهى الفن المقابل للقراءة من حيث الأهمية فى بناء المواطن إذ يختلفان : القراءة والكتابة عن الاستماع والحديث ، حيث أنهما يمثلان مواقف مؤقتة تنتهى بانتهاء زمنها فى الحياة اليومية . وتشاركها القراءة فى أنها عبارة عن نشاط إنسانى مؤقت ، ولكن العائد من القراءة الممثل فى صورة أدب أو فن أو علم على الصورة المكتوبة هو ذلك الجزء الضرورى لاستمرار الحضارة وتنمية والتكنولوجيا .

صحيح أن مستحدثات العصر فى مجال نقل الحديث ، والذى يأخذ صورة الاستماع له إسهاماته فى استمرار المجالات السابقة ، ولكن الكتابة — مع هذا ستظل الأداة الأولى ، والشهادة الموثوق بها ، فى كتابة التاريخ وتسجيل الحوادث وقضاء الحاجات ، والاطلاع على العلوم والمعارف ، وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم ، وهى من خواص الإنسان التى يميز بها عن الحيوان .

ويمكن إبراز أهميتها فيما يلى :

١ - أنها جزء أساسى للمواطنة ، وشرط ضرورى لمحو أمية المواطن .

٢ - أنها أداة رئيسية للتلمذة على اختلاف مستوياتها ، والأخذ عن المعلمين: فكرهم وخواطرهم .

٣ - أنها أداة اتصال الحاضر بالماضى كما أنها معبر الحاضر للمستقبل ، إذ أن التعامل بنمط واحد من الكتابة طريق لوصل خبرات السابقين بما يستدعيه اللاحقون ، كما أن اختلاف نمط الكتابة قطع لجسور الاتصال وإنهاء لحلقات التاريخ ، وبتر للجذور الحضارية والثقافية.

٤ - أنها من أهم وسائل الاتصال البشرى بالخطابات أو المراسلات وشتى وسائل الاتصال ، من مقالة ، أو تقرير ، أو بطاقة مناسبة .

٥ - أنها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه والتعبير عما يجول بخاطره أيا كان هذا التعبير شعرا كان أم نثرا ، أو أي فن من فنون الأدب .

٦ - أنها أداة لحفظ العلم . فلولا الكتب المدونة ، والأخبار المخلدة ، والحكم المخطوطة - لضاع أكثر العلم ، ولغلب سلطان النسيان سلطان الذكر ، ولما كان للناس مفزع إلى موضع.

٧ - إنها شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا . تنطق بالحق، وتقول الصدق ، تشهر المكتوب ، بأمانة الكلمة ، وتجهر بالواقع ، بعيدا عن التحيز والممالأة.

٨ - أن الكتابة اكتسبت مزيدا من العناية والاهتمام فى الإسلام . فأطول آية فى القرآن الكريم ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ ﴾ (البقرة : ٢٨) تبين صفة الكاتب والكتابة والمملى والشهداء على المتابعة ، وكتابة الكبير والصغير من الديون . وفى السيرة النبوية أن الرسول (ص) جعل فداء الأسرى القرشيين من الذين يعرفون القراءة والكتابة فى بدر أن يعلم الأسير منهم عشرة من صبيان المسلمين القراءة والكتابة .

والكتابة إما أن تعنى التعبير الكتابى فى فكر الطالب لفظاً وأسلوباً ، وأما أن تعنى الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسماً إملائياً، وأما أن تعنى تجويد هذه الأداة تجويداً خطياً. ويمكن عرض هذه الأنواع الثلاثة فيما يلى :

أولا : التعبير التحريري

يقصد بالتعبير - شفهيا أو تحريريا - قدرة الإنسان على أن يتحدث فى طلاقه وانسياب ووضوح ، أو أن يكتب فى قوه ، ووضوح ، ودقة ، وحسن عرض ، عما يجول بفكره وخاطره ، وما يدور بمشاعره وإحساسيه كل ذلك فى تسلسل وتلازم وانسجام وترابط فى الفكرة الأسلوب .

والتعبير بأنواعه المتمثلة فى دروس المحادثة والإنشاء الشفوى والكتابى ، إنما هو الغاية من تعليم اللغة للتلاميذ ، وكل ما يدرسونه من سائر فروع اللغة إنما هي وسائل معينة لهذه الغاية ، غاية إتقان التعبير ، حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عما يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة فى غير تعثر لا خجل وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار فى موضوع درسوه ، أو مسألة يهتم بها الناس فيعمدوا إلى تصويرها تصويرا وافيا بكتابتها في أسلوب جيد يجمع بين الترتيب والتأثير سواء أكان مختصرا أو مطولا.

ومن هنا نأخذ التعبير بأوسع معانيه التى تتحقق في كل درس وفى كل وقت بل فى كل مظهر من مظاهر الحياة وبهذا الأخذ وحده نبتعد عن جو الشكلية ونقرنه بالحياة ؛ لأنه من مقوماتها .

الغرض من درس التعبير التحريري:

يحقق التعبير مجموعة من الأغراض . أهمها ما يلى :

١ - تعويد التلاميذ التفكير المنطقى ، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

٢ - تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم وتجاربهم ، وأعمالهم داخل المدرسة وخارجها فى عبارة سليمة صحيحة.

٣ - تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب والأساليب اللغوية التى تنمى فيهم جانب التذوق اللغوى والإحساس بالجمال .

٤ - إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية التى تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على ممارسة الكتابة المناسبة فى الموقف المناسب .

٥ - السيطرة الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للغة ، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوناته ، كسلامة الجملة ، وتقسيم الموضوع إلى فقرات ، والهجاء الصحيح ، واستخدام علامات الترقيم ، ورسم الحروف ، ومراعاة الهوامش، والمظهر اللائق بالكتابة المعبرة .

٦ - تمكين التلاميذ من توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة ، والأسلوب المناسب .

٧ - تنمية ما لدى الطلاب من مواهب أدبية ، وقدرات خلاقه فى التعبير اللغوى.

٢ـ أنواع التعبير: يمكن تقسيم التعبير التحريرى إلى الأنواع التالية :

أ - التعبير الوظيفى .

ب - التعبير الإبداعى.

جـ - التعبير الابتكارى.

(أ) **التعبير الوظيفي**:

يقصد به التعبير عن مواقف اجتماعية ، فيما يتصل بحياة الناس وتنظيمها وقضاء حاجاتهم واتصال بعضهم البعض. ويتعدد هذا التعبير وذلك الاتصال : ككتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات أو الملاحظات والخطابات والتلخيصات.... الخ .

وتأتى أهمية هذا النوع من التعبير انطلاقا من أن الوظيفة الرئيسية للغة فى حياة المجتمع هى التفاهم سواء أكان ذلك عن طريق التعبير الكلامى أو الكتابى أو عن طريق فهم ما يقرأ أو يسمع . من هنا فإن الأساس الذى يقوم عليه تدريب المتعلم هو مواقف الحياة نفسها والمشكلات التى تعرض فيها . فمعاملات التلميذ فى السوق وكتابته للرسائل وتعبيره عما يحيط به من مظاهر الطبيعة المتصلة بحياته ، وعما يقع عليه نظره فعلا فى البيت وفى المدرسة - كل ذلك ينبغى أن يكون المحور الذى يرتكز عليه تدريبه على التعبير .

ويتطلب هذا النوع من التعبير أسلوبا خاصا فى الكتابة وخصوصا ونحن فى عصر يميل إلى الدقة والسرعة . ويفرض هذا بالتالى ، الدقة فى الكتابة ، وذلك باختيار الألفاظ والأساليب والعبارات التى تؤدى المعنى المطلوب ، وبحيث لا تتحمل التأويل أو تقبل التفسير، التى تخرج به عن الهدف، كما تبعد صاحبها عن إطار الحساسية الاجتماعية.

وتأتى أهمية السرعة من جانب أن مصالح الناس ازدادت وتشابكت وتعقدت، وإيقاع الحياة يزداد أكثر وأكثر، وإنهاء الأعمال رهن بتوافر مهارة الدقة السرعة فى الكتابة، ولذا فإنه يستخدم الأسلوب العلمى أو الأسلوب العلمى المتأدب الذى يجمع بين الإيجاز فى التعبير ، والحفاظ على ما يفرضه العرف من قيم وتقاليد .

ولما كانت مادة التعبير التحريرى مادة منتهية بانتهاء المرحلة الثانوية بشقيها العام والفنى، فإنه من المتوقع أن يصل طلاب هذه المرحلة أو ما قبلها إلى مستوى يتيح لهم الاندماج فى الحياة العامة، وتسيير أمور حياتهم بأنفسهم ، ولكن ما يلاحظ أن هؤلاء حينما ينضمون إلى عمل ما، ويطلب منهم كتابة تقرير ، أو لافتة ، أو إعلان ، أو مذكرة يعجزون عن القيام بمثل هذه الأعمال. ولعل مرد هذا العجز من بعض الخريجين أن كثيرا من مدرسى مراحل التعليم العام لا يراعون هذه الناحية ، فلا يدربون تلاميذهم على التعبير الوظيفى أو أنهم غير قادرين على توجيه طلابهم فى هذا اللون . وحينئذ يقصرون موضوعات التعبير على اللون الإبداعى التقليدى .

(ب) التعبير الإبداعى :

هو التعبير الذى يجلو فيه الناثر أو الشاعر مشاعره وأفكاره وخبراته الخاصة، حتى تنتقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالا ذا أثر فعال مثير. ويشمل: نظم القصائد، وكتابة المقالات، وتأليف القصص والتمثيليات وكتابة اليوميات، والمذكرات الشخصية الإنسانية، والتراجم ، والسير ... الخ .

ويميل معظم المدرسين - إن لم يكن كلهم - إلى تدريس هذا اللون ، اعتمادا على أن موضوعاته مفتوحة تتسع لكل ما يقال ، كما يلجأ بعض المدرسين فى ظل ارتفاع كثافة الفصول ، وارتفاع نصاب الحصص إلى اختيار الموضوعات الصعبة التى تقع فوق مستوى طلابهم ليضمنوا أن ما يكتبونه لا يخرج عن سطور معدودة يسهم معها عملية التصحيح ، أو اختيار موضوعات سهلة قد تتصل بموضوعات القراءة المقررة أو موضوعات تداولتها وسائل الإعلام وأصبح لا شئ فيها يدعو إلى الحيرة أو الإثارة ؛ ليتجنبوا عملية التصحيح وكلاهما له آثارة النفسية على التلميذ . فإما إلى موضوع يشعره بالعجز ويضرب فيه أخماسا فى أسداس ، أو إلى موضوع يقتل فى نفسه رغبة الكتابة أو يميل به إلى الإهمال أو السخرية . والحاكم لهذا النوع من التعبير هو الصياغة اللغوية الجملية والمؤثرة .

(ج) التعبير الابتكارى:

فهو الذى يتميز بالجدة فى الفكرة ، والعمق فى التناول والتجديد فى إبراز الصور و الأخيلة. وهو صورة من التفكير الابتكارى الذى يتطلب أفكارا جديدة غير معروفة وأتباع أساليب غير مألوفة لحل المشكلات الطارئة، وهذا النوع من التعبير يلائم طلاب المرحلة الثانوية ؛ إذ تزداد قدرة المراهق على هذا اللون، إذ يظهر ذلك فى محاولات المراهق الأدبية، بل من الممكن أن يصدر من تلاميذ المرحلة الأقل، إذا كان التعبير ليس واردا لمثل هذا الطالب .

ومهما يكن من أمر هذا التقسيم، فإن التعبير الوظيفى هو الأساس فى تدريب التلاميذ لكى يتحقق الاتصال الناجح بين الناس . وتحقيق مطالبهم الاجتماعية وإن كان هذا لا يمنع من.تدريبهم أيضا على التعبير الإبداعى التعبير الابتكارى الذى يتجه إلى الإبداع والتجديد فيما يعرض من أفكار .

ومن الواضح أن هذه المسميات تتداخل فيما بينها ، فليس كل واحد منها منفصلا أو مستقلا عن الآخر ، وإنما من الممكن أن يكون التعبير وظيفيا وفيه إبداعية أو ابتكارية والعبرة فى النهاية بفنية الأداء ، وقوة التعبير ، وسلامة العرض وتوصيل الفكرة .

٣- التدريب على التعبير :

يبدأ التلاميذ فى التدريب على التعبير التحريرى من الصف الثالث من التعليم الأساسى لأن الأطفال فى سن الثامنة والتاسعة بلغوا من القدرة على الكتابة درجة تمكنهم من التعبير عن أنفسهم تعبيرا تحريريا فى عبارات قصيرة . وذلك بتكملة جمل ناقصة ، أو ترتيب أجزاء قصة غير مرتبة ، أو كتابة لوحات الإعلانات والإرشادات الصحية ، أو غير ذلك. وفى الصفين الخامس والسادس يدرب التلاميذ فى التعبير الكتابى على الإجابة عن عدة أسئلة وبكتابة بضعة أسطر فى موضوع معين أو ما يراه المعلم مناسبا لهذين الصفين ، كتلخيص بعض القصص القصيرة أو تعبير عن المعنى الواحد بصياغات متعددة ، أو كتابة بعض العبارات الدالة على الحاجات اليومية .

وفى الصف السابع والثامن والتاسع يدرب التلاميذ على التعبير التحريرى مع البعد عن الموضوعات المجردة ، حيث إن التلميذ فى هذا السن لا زال فى طور معرفة المحسوس وإن كان من الممكن فى نهاية هذه المرحلة أن يدرب على الموضوعات المجردة لبداية دخوله مرحلة المراهقة ، على أن ترتبط الموضوعات بأوجه النشاط المدرسى والحياة العامة ؛ حتى يتمكن التلاميذ من إتقان فنون التعبير الوظيفى على اختلافها ، وذاك لأن هؤلاء التلاميذ يوجدون - سواء داخل المدرسة أو خارجها - فى مواقف تتطلب منهم كتابة الرسائل أو المذكرات أو الملخصات أو الإعلانات أو الدعوات ... الخ وفى تلك الكتابات يؤاخذ التلاميذ على مدى صحة الأسلوب وترتيب الأفكار، واستخدام علامات الترقيم المناسبة.

وفى المرحلة الثانوية يدرب التلاميذ على التعبير عما يقرؤنه بأسلوبهم الخاص وذلك بأسلوب يتسم بوضوح الأفكار، وصحتها وتسلسلها، مع الدقة فى التعبير والحرص على جماله وبلاغته ، فضلا عن مراعاة قواعد الترقيم، وتقسيم الموضوع إلى فقرات ، بحيث إن كل فقرة تؤدى معنى مستقلا ضمن الإطار العام للموضوع ثم مراعاة الهوامش .

ولما كان التعبير - كفرع من فروع اللغة - منتهيا بانتهاء المرحلة الثانوية سواء أكانت عامة أم فنية - فإن واجب المدرسة ابتداء من الصف الثالث الابتدائى أو الثانى الابتدائى - بالنسبة لبعض التلاميذ — وحتى نهاية المرحلة الثانوية أن تهيىء تلميذها لكى يمر بمعظم المواقف اليومية والتى يتوقع منه الاحتكاك بها - وهنا يتأتى دور التعبير الوظيفى .

وليس فى الإمكان حصر المواقف التى تواجه الفرد فى حياته اليومية . من ملء استمارة أيا كانت هذه الاستمارة — أو تقديم مظلمة ، أو رفع تقرير ، أو كتابة مضبطة مجلس ، أو تسطير رسالة ، أو تدوين ملاحظات ، أو تلخيص مقروء ، أو عرض إعلان عام للجمهور - عاما أو خاصا - أو تسجيل مذكرات أو اشتراك فى الأنشطة المدرسية ، أو ملء حوالة بريدية ، أو قسيمة ودائع أو إعداد موضوع لمجلة الفصل المدرسة ... الخ وهذه المواقف —بلا شك — تثرى التعبير لدى التلاميذ.

والمعلم التربوى هو الذى يضع بعضا من هذه المواقف أو كلها أمام عينيه ليغطيها وذلك بتدريب التلاميذ عليها ، وإعطاء نماذج أو عينات منها ، ثم يضع الخطوط العامة لما تشابه من هذه المواقف. فمثلا فى كتابة الرسائل يراعى فى التعبير عنها تضمنها للمقدمة والتحية ، والموضوع ، والخاتمة ، والتوقيع . وفى غيرها يراعى أهم المفردات الأساسية التى يجب توافرها فيها .

د. اختيار موضوع التعبير :

التعبير — الشفهى والكتابى - هو ثمار الثقافة الأدبية واللغوية ، ومن هنا يجب أن يوجه إليه نصيبا كبيراً من العناية بحيث يزيد قدرة التلميذ على التعبير. وفى اختيار موضوع التعبير يجب على المعلم أن يضع فى اعتباره — حين يختار ما يختاره المحددات الآتية :

١ - التلميذ: حيث يصبح موضوع التعبير أداة مساعدة على تحقيق التلميذ لذاته ، وإشباع قدراته الفكرية والوجدانية والحركية إلى أقصى ما تسمح به هذه القدرات ، ومراعاة مطالب نموه .

٢ - المجتمع : حيث يدور موضوع التعبير حول المجتمع بما فيه من قيم وعادات وتقاليد وما يحتويه من أطر حضارية ، ونماذج ثقافية من منظمات ومؤسسات اجتماعية . كما يدور حول من فى هذا المجتمع من شخصيات قيادية ، ونماذج مثالية وأفراد يقتدى بهم ، ومصلحيه سياسين واجتماعين ...الخ

ويندرج تحت المجتمع ما يسمى بهذا الاسم ابتداء من الأسرة ، ثم مجتمع الرفاق ثم مجتمع المدرسة ، ثم البيئة المحيطة بها ، ثم المجتمع على المستوى الوطنى والقومى ، وذلك للمساهمة فى إعداد التلميذ لمعايشة المجتمع .

ومعنى هذا أن موضوع التعبير المختار ينبغى فيه أن ينمى روح التبعية الاجتماعية ، وروح الالتزام بقوانين المجتمع وعاداته ، إلى جانب رفع المستوى اللغوى.

٣ - المعرفة المطروحة أو القضايا أو المعاصرة وما يتصل بها من تراث الماضى بحيث يظهر العائد التعليمى منها على التلميذ .

ومهمة المعلم أن يوازن بين هذه المحاور الثلاثة ، التلميذ من حيث خبراته وخلفيته الثقافية ومراحل نموه ،والمجتمع وما يتطلبه من أبنائه : قيماً ، وتقاليد وسلوكيات وعادات متوقعة ، ثم موضوعات مرتبطة بالعصر أو معصرة . وهى فى جملتها تهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو ، الشامل المتكامل .

ويمكن للمعلم أن يلجأ فى اختيار الموضوع إلى الطرق الآتية :

أ - أن يختار موضوعا واحدا ويعرضه على التلاميذ فى ضوء الاعتبارات السابقة. وفيه تأكيد على الانضباط ، وتنفيذ الأمر .

ب - أن يختار ثلاثة موضوعات ويعرضها على التلاميذ فى ضوء تلك الاعتبارات السابقة أيضا. ويترك الحرية للتلاميذ فى أن يختار كل ما يريد أن يكتب فيه. وفيه تدريب على قدرة الاختيار، وتحمل مسئولية هذا الاختيار .

جـ - أن يعطى الفرصة للتلاميذ فى أن يقدم من يستطيع منهم موضوعا، ثم يطرح كل الموضوعات المقدمة على التلاميذ، ليختاروا منها موضوعا بالأغلبية، وينتهز هذه الفرصة ليحقق القيم التى تتضمنها هذه العملية. وفيه تدريب على توسيع دائرة المشاركة، ثم الانصياع لرأى الأغلبية.

د - أن يترك الحرية لكل تلميذ فى أن يكتب ما يرى أنه جدير بالكتابة فيه من وجهة نظره. قد تكون تلك الحرية مطلقة وقد تكون مقيدة كأن يطلب المعلم من التلاميذ أن ما يكتبونه يمثل مشكلة اجتماعية أو موضوعا سياسيا أو مقالا يعالج مشكلة تعليمية ويساعد المعلم تلاميذه فى أن يذكر لهم بعض الموضوعات التى تتصل بالمجال الذى يختارونه. ويعد هذا من التعبير الحر. وفيه تدريب على الاستقلال، وإشباع الميول الشخصية لديه .

ويقوم بهذا العمل المعلم الكفء حيث يجمع بين هذه الطرق فى أثناء العام الدراسى بحيث يلمس التلميذ تنوعا فى عملية الاختيار ، وتجديدا فى أداء التعبير. وإذا توصل أى المعلم إلى طرق أخرى نتيجة خبراته فى الميدان عليه أن يضيفها، لكى يضفى إلى درس التعبير شيئا من الجدة والطرافة ، إلى جانب استقطاب الطالب معه.

ويراعى فى حالة اختيار التلاميذ لموضوع التعبير أن يكون الاختيار موجها من قبل المعلم، لأن التربية وإن كانت تضع فى اعتبارها ميول التلاميذ إلا إنها لا تجرى وراء ميولهم، بل يتعين توجيه تلك الميول ؛ لتؤكد قيمة مشروعة، أو تخدم هدفا قوميا أو تعزز اتجاها تربويا أو ترسخ مفاهيم ضرورية .

وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها فى موضوع التعبير .. أبرزها ما يلى :

أ - الدقة فى اختيار الموضوع بحيث يكون واضحا ومحددا ؛ إذ أن الموضوعات العامة الغامضة لا تتيح للتلميذ فرصة لتنظيم أفكاره، ومن ثم تصبح عملية الحكم عليها غير موضوعية بين التلاميذ، مما قد يولد لدى بعض التلاميذ الشعور بالظلم، وعدم إعطائهم حقهم من التقييم .

ب - ملاءمته للتلميذ إذ أن ما يقدم لتلميذ الثانية عشرة غير ما يقدم لطالب السابعة عشرة، أى أن تلميذ المرحلة الإعدادية يختلف عن تلميذ المرحلة الثانوية.

جـ - استغلال المواقف الطبيعية واختيار بعض الموضوعات المتصلة بها أو التى تعالجها ؛ حتى تكون قريبة من نفس التلميذ ومثيرة للكتابة بصدق وحماس، وبتفكير أشد وأعمق.

٥- صياغة الموضوع:

يستحسن فى صياغة موضوع التعبير أن يكون فى صورة أسلوب خبرى ، أما إذا صيغ فى صورة أسلوب إنشائى فيجب أن تكون تلك الصيغة بعيدة عن صيغة الاستفهام حتى لا يتحول الموضوع إلى سؤال وجواب ؛ لأن العادة جرت إذا كان الكلام بصيغة السؤال تقاربت الإجابات ، وانصبت فى اتجاه واحد . وفائدة التعبير أن يتاح للتلميذ بدءا من الطفولة إلى نهاية المرحلة الثانوية أن يعيد المعنى الواحد بعدة أساليب ، بحيث يكتسب التذوق فى استعمال اللغة ويعرف ما يجوز استعماله من تراكيب لغوية . كما تتاح الفرصة لقدارت التلميذ فى إبداع الجديد وتقديم المبتكر فى التعبير .

وتختلف صياغة الموضوع بالنسبة للمرحلة التعليمية ، بل وبالنسبة للصف الدراسى ، إذ يستحسن أن يكون رأس الموضوع فى الصفوف الدنيا أكبر منها فى الصفوف التى تليها على أن تتضمن تلك الصياغة مجموعة من العناصر الفرعية التى تكون الموضوع ككل، ويترك للتلاميذ عملية تفسير رأس الموضوع ، إما بأنفسهم ، أو بمساعدة المعلم، وكلما تقدم التلميذ فى العملية التعليمية صيغ الموضوع بأسلوب مختصر وموجز، ومجرد.

ويجب أن يراعى فى تلك الصياغة الجودة والترابط، ليعطى الانطباع للتلميذ أن المقام مقام تحد ، ومطلوب من التلميذ أن يثبت وجوده ، ويكتب ما ينبغى أن يكون ويظهر ما عند التلميذ من موهبة بحيث تتنوع الكتابات باختلاف التلاميذ تبعا لاختلاف كلٍ ، فى تناوله للموضوع.

٦- مهارات التعبير التحريرى:

حدد سليمان قورة مهارات التعبير التحريري ، ورأى أن المعلم ينبغى أن يتجنب الحرفية فى تطبيقها على تلاميذ الصفوف الأولى ، ولكنه يراعيها شيئا فشيئا حتى نهاية المرحلة الثانوية . وأهم هذه المهارات ما يلى :

١ - الوضوح والتجديد ، والسلاسة فى الفكرة التى يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع أو القارئ .

٢ - عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

٣ - الصدق فى تصوير المشاعر ، والدقة فى تحديد الأفكار ووصف الأشياء.

٤ - تماسك العبارات ، وعدم تفككها.

٥ - خلو الكتابة من أخطاء النحو والصرف وبخاصة فيما يتعلق بالضمائر وأسماء الإشارة وأسماء الموصول .

٦ - البعد عن استعمال الكلمات العامية ، والأخطاء الشائعة . إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك .. على أن توضع الكلمة العامية أو الخطأ الشائع بين قوسين عند اقتضاء الضرورة للتعبير الكتابى بهما .

٧- طرق تدريس التعبير التحريرى :

تعد الطريقة فى معالجة درس التعبير هى الطريقة النابعة من الموقف التعليمي وما توحى به الظروف المحيطة به، وما هنا إنما هو لمساعدة المعلم إيمانا منا بأن المعلم هو سيد الموقف، وصاحب القرار فى اتخاذ ما يراه مناسبا لتلاميذه وموضوعه .

وأبرز ما يراعى فى تدريس التعبير ما يلى :

إذا كان الموضوع المطروح للكتابة أعلى من المستوى المتوسط للتلاميذ ، فيستحسن أن يخبر المدرس تلاميذه بالموضوع - شفويا كان أو تحريريا - قبل الدرس بأيام كافية ليعدوه

ويقرءوا عنه، مع إرشادهم إلى مراجعه أو يحدثهم عنه حديثا وافيا بأسلوب صحيح، ثم يترك لهم إعداده . فلا جدوى أن يدعى التلاميذ إلى الحديث أو الكتابة فى موضوع يحتاج إلى إعداد طويل وتفكير عميق، ولم يهيئوا له أفكارهم ويرتبوها من قبل .

١ - إذا كان الموضوع عاديا، وفى متناول التلاميذ أو كان اختياريا - فمن الممكن أن يطالب التلاميذ بالكتابة فيه بدون إعداد سابق .

٢ - ألا يضع المعلم قيدا على التلاميذ فى الكتابة، بل يترك لهم الحرية فى أن يكتبوا ما يستطيعون بعيدا عن المقدمات الطويلة والاستطرادات والتكرار.

ويتم الدرس وفق ما يلى :

(أ) يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة صحيحة وسليمة .

(ب) يتم تحليل رأس الموضوع إلى عناصره الأساسية عن طريق التلاميذ أنفسهم بالحوار والمناقشة بحيث يستبعد ما لا يتصل به ويركز على ما هو وثيق الصلة به .

(جـ) ترتب تلك العناصر ترتيبا منطقيا أو سيكولوجيا ، لكى يتعود التلاميذ وضوح الأفكار وصحتها وتسلسلها وتنظيمها.

(د) يعطى التلاميذ فرصة محددة يكتبون فيها بعض الأفكار وبانتهاء تلك الفرصة يختار المعلم تلميذا أو أكثر من التلاميذ المعروفين بجودة الكتابة، ليقرأ ما كتبه على مسمع من التلاميذ بهدف التدريب على مهارة السرعة فى الكتابة والدقة فى تغطية العنصر ، والطلاقة فى التعبير الشفهى ، فضلا عن إثارة روح التنافس ، والإقبال على كل ما ينمى مهارة التعبير ، وقد يلتقط بعض التلاميذ الضعاف فكرة ما من زملائهم فيكتبونها ، فيكسب التلميذ الضعيف تفادى الحرج ، والشعور بالعجز ويكسب المعلم اتجاها إيجابيا وروحا مقبولة من هذا التلميذ .

(هـ) يبدأ التلاميذ فى الكتابة التحريرية، ويركز المعلم ابتداء من المرحلة الإعدادية (المتوسطة)، أو المستوى الثالث من مرحلة التعليم الأساس حتى نهاية المرحلة الثانوية على إكساب التلاميذ مهارات الكتابة الأساسية وهى :

تقسيم الموضوع إلى فقرات بحيث أن كل فقرة تعبر عن فكرة ما ومراعاة التوازن بين الفقرات بالقدر الذى يغطى الفكرة ، ومراعاة قواعد الترقيم فى الكتابة، بحيث توضع كل

علامة فى مكانها الصحيح ومراعاة الهوامش ثم استكمال الموضوع بعرض عناصره الأساسية .

(و) يمكن أن تكتب مسودة الموضوع فى البيت بهدف إتاحة الفرصة للتلميذ للاستفادة مما تحت يده متصلا بالموضوع ، لأن فى نقل بعض أجزائه منفعة للتلميذ ، ولكن لابد من إعادة كتابته فى الحصة نفسها ؛ لتجويده من ناحية ، وتجويد الخط من ناحية أخرى .

(ز) يمكن أن يجعل المعلم الحصة كلها للكتابة فى موضوع مفاجئ للتلاميذ .

(ح) يتم نقد الموضوع بعد الانتهاء منه. وهذا النقد من جانب المعلم ومشاركة التلاميذ لابد أن يكون مستمرا وشاملا . وعن طريق استمرار النقد للموضوعات المختلفة ينمو الاتجاه إلى الدقة ، والشعور بالمتابعة مما يدفع الفرد إلى الإتقان فى عمله ، وعن طريق الشمول يتعلم التلميذ التفكير المتكامل والنظرة الشاملة .

(ط) يمكن المعلم التلاميذ الذين كتبوا جملا بليغة ، أو فكرة طريفة بكتابتها على السبورة ، لكى يعرفها التلاميذ فتنمو ثروتهم اللغوية ، إلى جانب تنمية التذوق اللغوى ، فضلا عن إتاحة الفرصة للمواهب الأدبية أن تكتشف .

٨ـ تصحيح التعبير:

يتحتم أن يتفق المعلم مع التلاميذ على الرموز المستخدمة فى عملية التصحيح ، حتى توتئ ثمارها إذ لا جدوى من وضع رموز يجهلها التلميذ . وحتى لا يكون التصحيح عملية تصيد للأخطاء فإن على المعلم أن يكون واعيا بمواطن الضعف لدى التلاميذ ، ليتمكن من معالجة ما يتوقع إن يخطئ فيه التلاميذ ، لأنه من الناحية التربوية لا يحاسب التلميذ على شئ لم يتعلمه ، فضلا عن أن كثرة الأخطاء توهم التلميذ بكبر العملية ، وتثبط همته ، وتشعره بالعجز ، وقد تقعده عن اللحاق بزملائه .

وفى ظل ارتفاع كثافة الفصول وزيادة نصيب المعلم من الحصص ، فليس من الضرورى أن يقوم بتصحيح جميع الكراسات ؛ وإنما يكتفى بتصحيح بعضها ، واختيارها عشوائيا بحيث يتوقع كل تلميذ أنه المقصود بالتصحيح فى كل مرة. وعن طريق معرفته بتلاميذه يستطيع أن يختار عينات مختلفة تغطى أغلب الأخطاء أو يقوم بتصحيح كل الكراسات.

ويجب على المعلم أن يتخير عددا من الجمل الضعيفة فى الفكرة أو فى الأسلوب أو فى اللغة دون إشارة إلى الأسماء فى اليوم الذى تسلم فيه التلاميذ كراساتهم ، ويكتب هذه الجمل على السبورة ، ويناقشها مناقشة جماعية ، كما يجب على المعلم أن يداول بين التلاميذ بحيث يصحح فى كل مرة لمجموعة منهم حتى ينتهى التصحيح لهم جميعا ، فى موضوعات متفرقة. مع العلم بأن خير ضمان لنجاح التعبير هو التصحيح المباشر الذى يشترك فيه المعلم والتلميذ فى قراءة الموضوع والتنبيه على ما فيه من أخطاء وخصوصا فى السنوات الأولى من تعليم التعبير الكتابى .

ويجب أن ينصب الحكم فى التعبير الشفوى والتحريرى على جانبى الشكل والمضمون . ويقصد بالمضمون : الفكرة وتنظيمها ودقتها وتحديدها ، وأهمية الأفكار المعبر عنها وعدد هذه الأفكار ، والمعايير التى تتعلق بالحكم على المضمون تشمل مايلى :

١ - الجدة فى الفكرة ، والعمق فيها : إذ أن الفكرة الجديدة أكثر تأثيرا من الفكرة الدارجة ، أو المنقولة عن إنسان آخر . وبقدر جديتها ، وعدم السبق فيها لأحد يكون الحكم عليها بالأفضلية على غيرها من الأفكار .

٢ - الوضوح فى الفكرة : بحيث تبدو للقارئ غير مبهمة ، لأن الفكرة الواضحة المحددة هى نتاج التفكير الواضح كما أن غموض الفكرة ، وراء اضطرابها وتشويشها .

٣ - التنظيم : ويعنى به سرد المعلومات والحقائق والأفكار فى تسلسل معقول بحيث يظهر ترتيبها فى شكل مقبول .

٤ - الوحدة والتلازم بين الأفكار الفرعية والفكرة الرئيسية بحيث لا يحس القارئ بالخروج عن الموضوع والاستطراد فيه بما ليس منه. ويتحتم بالضرورة ارتباط الوحدات الصغرى بالوحدات الكبرى بدءا من اللفظة إلى الفقرة إلى الموضوع ككل بحيث يشعر القارئ بتماسك اللغة والتئامها فيما بينها لتبدو منسجمة آخذة بعضها بحجز بعض .

وتجدر الإشارة إلى أن التركيز على تنمية قدرات التلاميذ الفكرية فى التعبير ، والإبداع فيه أهم بكثير من جانب الشكل ولكنه أي الأخير ضرورى لإكمال عملية التعبير . ويقصد بجانب الشكل مهارات العرض والهجاء والالتزام بعلامات الترقيم ، وحسن الصياغة وذلك باختيار اللفظة المناسبة واستعمالها فى الإطار العام بشكل جذاب ومشوق ، وخصوصا إذا استعملت فى غير موضعها فى الأساليب البيانية من تشبيه أو استعارة أو كناية .

وأيا كان الأمر فإن معيار التصحيح فى المرحلة الإعدادية : التشويق ، ووضوح الجملة وتتابع الأفكار والهجاء وعلامات الترقيم . وفى المرحلة الثانوية : الألفاظ وصحتها ، والتراكيب وسلامتها، وتنظيم الأفكار وشمولها ، والتنظيم الداخلى للموضوع وطريقة العرض ، وأسلوب التفكير ، وأنواع الأدلة المستعملة .

٩- دور التعبير التحريرى فى التنمية اللغوية :

انطلاقا من دور التكامل فى اللغة يمكن أن يتخذ التعبير التحريرى محورا تدور حول دروسه بقية فروع اللغة العربية الأخرى . والعامل الأساسى فى هذه العلمية هو المعلم حيث يستطيع بخبراته ومهاراته وكفاءته فى عملية التدريس أن يستغل المواقف المختلفة لتوظيفها فى إنماء فروع اللغة العربية الأخرى .. ويمكن أن يتم ذلك على الوجه الثانى :

ففى مجال القراءة : ينتخب المعلم أحد طلابه النابهين ليقرأ موضوعه على زملائه ، ويوجه المعلم تلميذه على جودة النطق ، وحسن الأداء ، وتمثل المعنى ، وبقية المهارات المطلوبة فى القراءة .

وفى مجال الاستماع : يكلف التلاميذ فى أثناء قراءة زميلهم بتسجيل الأفكار الرئيسية التى جاءت فى الموضوع ، ونقد ما فيها ، ببيان محاسنها ومساوئها، وذلك فى أسلوب مهذب راق يتفق مع ما تمليه طبيعة علاقة التلاميذ بعضهم البعض.

وفى مجال القواعد : يتخذ المعلم بعض الأخطاء النحوية الشائعة بين التلاميذ والتى وردت فى كتاباتهم وأحاديثهم، ثم يقوم بتصحيحها بشكل لا ينفر التلاميذ من القراءة أو الكتابة .

وفى مجال النصوص والبلاغة والأدب : يستغل المعلم ما جاء فى كتابات التلاميذ من أساليب بلاغية ، سواء أكانت من التلاميذ أو من مقولة غيرهم، ويبين ما فيها من جمال فى التعبير وقيم أدبية ، ويمكن أن تكتب تلك العبارات على السبورة وخصوصا إذا كانت من كتابات الموهوبين من التلاميذ ليكون ذلك دافعا للطلاب على إعمال عقولهم ، وتقديم المستحدث الجديد فى التعبير ؛ إذ ليس هناك أحب للتلميذ من أن يعرض مجهوده على التلاميذ ليلقى الترحيب والثناء ، لا من الفصل فقط ، بل من قبل الأسرة . وهذا من شأنه دعم الدراسة ككل

وفى مجال الكتابة الإملائية : يركز المعلم على الأخطاء الإملائية وخصوصا إذا كانت شائعة ليتفادى الحرج بالنسبة لبعض التلاميذ ويحميهم من الخوف والاضطراب والحيرة. الأمر الذى يحببهم إلى اللغة ، ويدفعهم إلى المزيد من إتقانها .

أما الخط فيركز المعلم على وضوح الخط وإمكانية قراءته وفهم ما يراد التعبير عنه من الخط بغض النظر عن جماله ، لأن جمال الخط موهبة ، ربما لا تتوافر للكثيرين من التلاميذ . والمعلم فى هذه الحالة يدعم فكرة الربط بين الخط الواضح والتعبير به.

وفى مجال الحديث : يقوم المعلم باختيار بعض التلاميذ ليلقى موضوعة مشافهة. وفى ضوء هذا الحديث ، يقوم المعلم بعملية التوجيه والإرشاد بما يخدم تقويم اللسان ، وأداء البيان .

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم - فى هذه الحالة - يقوم بالعبء الأكبر فى توجيه تلك العملية بما يشعر التلاميذ أن اللغة وحدة متكاملة ، وإن تعددت فروعها ، وتباينت وجوه الجمال فيها ، واختلفت النظرة إليها ، لأن هدفها التعبير والتحرير باللغة التى يتم بها الاتصال والتواصل .

ومهما يكن من أمر فإن التعبير الشفوى والتعبير التحريرى كلاهما مؤثر ومتأثر بالطرف الآخر وكلاهما وجهان لعملة واحدة هى التعبير الشخصى والاجتماعى .

ثانيا: الإمــــلاء

١ـ مفهوم الإملاء :

يقصد بالإملاء رسم الكلمات والحروف رسما صحيحا على حسب الأصول المتفق عليها. أو هى الأداة الرمزية للتعبير عن الفكرة رسما إملائيا يضمن سلامة الكتابة، وصحتها، ووضوحها، وصون القلم من الخطأ فى الرسم وإعانة القارئ على فهم المكتوب.

٢ـ أهمية الإملاء :

يحتل الإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة. فهى من الأسس المهمة للتعبير الكتابى . فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية، والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية .

وهى الأداة الرئيسية لنقل الفكرة من الكاتب إلى القارئ نقلا سليما، بحيث إذا صاغها الكاتب صياغة لغوية، وراعى فيها جانب التركيب والأسلوب، ثم كتبها بالطريقة التى اتفق عليها أبناء هذه اللغة لكان نقل الفكرة نقلا أمينا وشاملا.

وهى وسيلة الاتصال بالتراث المكتوب. وإذا كان الاتصال الشفهى يؤدى دورا مهما فى نقل هذا التراث عن طريق الكلمة المنطوقة، فإنه من المؤكد أن نقل التراث والاتصال به عن طريق الكلمة المكتوبة أقوى وأصدق .

وهى وسيلة من وسائل التماسك الاجتماعى، بل والدولى، لأن غياب الإملاء - كأداة اتصال بين الأفراد والجماعات - من شأنه أن يحدث فجوة ما بين المتراسلين، ويقطع أواصر المودة والقربى، مما قد يؤدى إلى سوء الفهم أو الجفوة من جانب الأطراف المتقاربة: حسا وروحا.

وهى وسيلة من وسائل اكتساب الثقافة . فعن طريقها يقف القارئ على ما كتبه الآخرون من علم، أو فن، أو أدب ، كما يمكن أن يكتسب التقاليد ، والعادات، والقيم السائدة فى فترة ما من الفترات التى يحب أن يعيشها ، ويمارس أنماطها الثقافية.

وهى مظهر من مظاهر الشخصية حيث إن عدم تمكن الفرد منها على أي مستوى من مستويات التعليم يقلل من قيمته ، ويصبح – مهما كان مستواه الاجتماعى والثقافى – انطباع الناس عنه انطباعا سيئا.

والإملاء يرتبط بالقراءة من حيث إن القارئ - صمتا أم جهراً – يقف على الأشكال السليمة للحروف والكلمات والجمل فيتعلمها عن طريق المحاكاة ، وقد يعدل من كتابته إذا لاحظ – عن طريق القراءة – أن هناك خطأ يمارسه ، كما ترتبط بالقراءة من حيث فهم الفكرة إذا كانت مكتوبة كتابة مضبوطة .

ويمكن القول: " إن الخطأ الإملائى يشوه الكتابة ، ويحول دون فهمها فهما صائبا . وغير خاف ما يلحق المتعلم الضعيف فى الهجاء من ضرر فى حياته العملية فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة فى شركة ، أو معمل ، متجر أو مصلحة من المصالح التى يحتاج العمل فيها إلى الكتابة ، وقد يصعب عليه – نتيجة ضعفه فى الهجاء - أن يتابع الدراسة فى مرحلة التعليم التالية ، ذلك لأن تعلم الإملاء فى المرحلة الابتدائية يجب ألا ينظر إليها كتعلم أية مادة أخرى . بل على أنها أداة لتعلم المواد الدراسية ، والتخلف فيه يتبعة - غالبا - تخلف فى جميع المواد الدراسية .

٣ـ التهجى والإملاء :

ترتبط الإملاء بالتهجى من حيث إن الإملاء يتعامل مع الكلمة المكتوبة، والتهجى يتعامل معها منطوقة مع القدرة على كتابتها وهما جانبان يكمل بعضهما الأخر، ولا يمكن

الفصل بينهما . فمن يستطيع تهجى الكلمة تهجيا صحيحا ، يمكنه فى أغلب الأحوال أن يكتبها كتابة سليمة .

وتزداد علاقة التهجى بالإملاء من خلال الطرق المتبعة فى تعليم القراءة والكتابة . ويبدو ذلك واضحا فى الطريقة الجزئية من حيث إنها تبدأ بتعلم الحروف، أو أصواتها ، ثم ينطلق المتعلم منها إلى تكوين وتركيب كلمات جديدة ، وقد تقل هذه القدرة فى حالة استخدام الطريقة الكلية ، إذا تم التركيز على الشكل العام للكلمة، وقل الاهتمام بعملية تحليل الكلمة إلى حروفها الأولى ، ولعل هذا هو سر ضعف المتعلم فى الكتابة الإملائية . كما تزداد هذه العلاقة من خلال القراءة ، حيث يوجه المعلم نظر التلاميذ إلى ملاحظة الكلمة المكتوبة ، ومناقشتهم لها ، ثم تدريبهم على تهجى حروفها هجاء شفهيا من النص ، ثم من الذاكرة. وبهذا يتزامن مع نموهم فى القراءة ، والكتابة ، والتهجى.

وربط التهجى بالإملاء أمر مهم ، حيث يصل المتعلم عن طريق هذا الربط إلى إدراك وجوه الاتفاق والاختلاف بينهما بشأن الكلمة المكتوبة. فإذا كان المألوف ربط النطق بالكتابة ، فإن هناك بعض الكلمات التى تخرج عن هذا المألوف. مثل طه وأولئك مثلا. وهنا يؤدى التهجى مهمته عن طريق حفظ حروف هذه الكلمات وأمثالها بغض النظر عن كتابتها.

ولعل مما يساعد على التدريب فى مجال التهجى ما يلى:

(أ) يكلف من عنده صعوبة هجائية خاصة (كالهمزة التى على ياء فى وسط الكلمة أو فى أخرها) جمع كلمات من هذا النوع فى أثناء قراءاته، وتدوينها ، وعرضها على المعلم للاطلاع عليها.

(ب) يملأ الفراغ فى قصص تكتب على بطاقات ، بكلمات تدرب على قاعدة هجائية معينة ، وذلك بأن تكتب الكلمات بخط واضح فى أعلى القصه وهى مكتوبة أسفل ، وبها فراغ ، ويكون على الطفل أن يأخذ بطاقة تعالج صعوبته الخاصة ،ويقرأ القصة ، ثم ينقلها فى كراسته مع وضع كل كلمة من الكلمات العليا فى فراغها.

(جـ) تختار كلمات يحتاج الطفل إلى استعمالها فى حاضره ، مع الحرص على المعنى، وجمال النص قبل كل شئ ، ويؤتى بالكلمات المختارة موزعة توزيعا معقولا على أساس ما يستعمله الطفل ، وما يحتاج إلى استعماله.

(د) يستغل فى التدريب على الهجاء بمدارس المرحلة الأولى الموضوعات التالية :

قصص القراءة وموضوعاتها، بعض الأخبار التى يلقيها الأطفال فى أوقات التعبير الحر، الأناشيد وقطع المحفوظات، القصص التى يعدها المعلم للقراءة والفهم والتدريب على تهجى الرسائل التى تكتب؛ لتحقيق أغراض الأطفال الحيوية، ما يقوم الأطفال بجمعه من تلقاء أنفسهم فى أثناء القراءة .

٤ـ أهداف تدريس الإملاء:

يهدف تدريس الإملاء فى مرحلة التعليم الأساسى إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - تطبيق علامات الترقيم - كل فى موضعها - فى كتابات التلميذ المختلفة، وعلى وجه الخصوص الواجبات المدرسية، وتدريباتها، وأنشطتها، لتصبح عادة ملازمة له فى كل كتاباته فيما بعد.

٢ - كتابة الكلمات والجمل ، ورسمها رسما صحيحا بدون زيادة فيها أو نقص ، وبحيث يميز الكتابة الصحيحة من الكتابة الخطأ .

٣ - غرس بعض العادات الطيبة لدى التلاميذ. كالنظافة ، والملاحظة ، والدِّقة ، والاتساق والانتباه ، والاستماع الجيد ، والسرعة ، والقدرة على المتابعة ، وربط النظر بالتطبيق من خلال موضوعات الإملاء.

٤ - زيادة المهارات الحركية الخاصة بالعين واليد ، وسرعة ممارسة هذه المهارات.

٥ - إلمام التلاميذ بالقواعد الإملائية؛ لينتفعوا بها عند الحاجة إليها . وذلك من خلال الأهداف الموضوعة، ووضع المنهج الملائم ؛ أملاً فى تحقيق المهارات المطلوبة للإملاء، ولعل

من أهم هذه المهارات ما يلى :

أ - استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا وبكفاءة.

ب - صحة أداء الرسم الكتابى بسرعة ودقة .

جـ - ممارسة العادات المكتسبة من الإملاء بتلقائية ، وبعيدة عن التكلف.

د - تهجى المكتوب بطريقة سليمة تهجيا شفهيا من النص ، ومن الذاكرة.

هـ - استخدام التلميذ للقواعد الإملائية ، وتطبيقها فى كتاباته ، حتى ولو لم يسبق له ممارستها فى كتاباته السابقة .

٥- برنامج الإملاء ووسائل إنجاحه .

البرنامج هو سلسلة من العمليات ، معدة سلفا لتشكل فى مجموعها عملية واحدة تقدم للمتعلم ، فتؤدى إلى أغراض سلوكية محددة فى التعلم .

ولعل الإملاء من فروع اللغة العربية التى يمكن تحديد أهدافها بأسلوب إجرائى، لأن برنامجها يسهل ملاحظته وقياسه ، إما فى جانب التهجية ، أو جانب الكتابة ، وعليه فمن السهل وضع برنامج علاجى للذين يخطئون فى الكتابة بعد المستوى الثانى من التعليم الأساسى ، وذلك بالتركيز على نواحى الضعف لدى هؤلاء ، والأخطاء الشائعة بينهم .

وقد يتراءى لبعض المربين أن برنامج الإملاء يكاد ينحصر فى كيفية كتابة الهمزة بمواقعها المختلفة ، والألف اللينة ،وبعض الموضوعات الأخرى ، ولكن البرنامج يشمل كل ما يتصل بالكتابة من الناحية الفنية مثل : فصل الحروف والكلمات ، ووصلها ، زيادة حرف أو نقطة ، إبدال حرف ، إدراك المعنى بحيث لا يكتب كلمة بدل أخرى لمجرد وجود تقارب فى النطق ...الخ .

ويمكن عرض أبرز موضوعات برنامج الإملاء على النحو التالى :

الحركات القصيرة، والطويلة، اللام الشمسية والقمرية، الشد والتنوين، التاء المربوطة والمفتوحة، الهمزة المتطرفة بعد المد وعلى الألف، مد الهمزة بالألف فى أول الكلمة ووسطها ، الألف اللينة ، همزة الوصل ، ودخول بعض الحروف عليها، أنواع الهمزات الواردة فى نصوص القراءة الألف بعد واو الجماعة ، التنوين واو عمرو، بعض الحروف التى تلفظ ولا تكتب ، الهمزة المتطرفة بعد ساكن ، حروف تكتب ولا تلفظ، استخدام بعض علامات الترقيم ، معالجة المشكلات التى تظهر فى أثناء التدريب على الكتابة، الهمزة فى أول الكلمة وما يدخل عليها من حروف، الهمزة المرسومة على ياء، وواو، وألف وسط الكلمة، الهمزة المنفردة ووسط الكلمة ، الهمزة المرسومة على ياء، وواو آخر الكلمة، الهمزة المنفردة آخر الكلمة . الألف اللينة فى الثلاثى من الأسماء والأفعال، مواضع الحذف والزيادة الكثيرة الدوران فى الكتابة ، تصحيح الأخطاء التى لا تزال فاشية فى كتابات التلاميذ ، والتى لم يدربوا عليها تدريبا كافيا ، حتى يتمكنوا من تلافيها.

وهذا البرنامج موزع على الصفوف السبعة من مرحلة التعليم الأساسى ، أما الصفان الثامن والتاسع فالإملاء فيهما ينصب على معالجة الأخطاء الشائعة بين تلاميذ هذين

الصفين ، بحيث لا يدخل التلميذ المرحلة الثانوية إلا وقد سيطر تماما على الكتابة من جانبها الإملائى. ولكى يتم تحقيق أكبر قدر من النجاح لهذا البرنامج يمكن أن يراعى ما يلى :

١ - الإكثار من الإملاء المنقول فى المستوى الأول من التعليم الأساسى.

٢ - إملاء مالا يقل عن عشرين قطعة إملاء : منظورا واختباريا ، فى مجالات القراءة التى يدرسها التلميذ ، وفيما يرى المعلم اختياره .

٣ - ضرورة تحرير التلميذ من قداسة الكلمة المطبوعة ، حتى لا تقع عينه على خطأ ، فى حين أنه صواب ، أو العكس .

٤ - ضرورة الوقوف على ما يصدر عن مجمع اللغة العربية من قرارات تتصل بالقواعد الإملائية .

٥ - التركيز على قواعد الإملاء فى الصفين الأخيرين من المستوى الثانى ، ثم فى الصف السابع.

٦ - بيان القاعدة التى تتعدد فيها وجهات النظر ، واتفق على صحة كتابتها.

٧ - ضرورة تعاون البيت - ما أمكن - مع المدرسة فى ملاحظة المكتوب ، والمشاركة فى تصحيحه .

٨ - التركيز على الأخطاء التى تصدر من بعض وسائل الإعلام، وكذا التى تصدر من الكبار ؛ احتكاماً إلى القاعدة.

٩ - يقظة المعلم لكتابات التلاميذ وتعرف الأخطاء الجماعية الشائعة ، وكذا الفردية ، والإسراع بتصحيحها ، لأن تصحيح غيره يأتى - غالبا بعد فوات الأوان ، ويصبح من الصعب إزالة ما تعلمه من خطأ.

١٠ - اعتبار تصحيح الأخطاء الإملائية مسئولية كل مدرس فى المدرسة ، لأن حرص المعلم على فكرته التخصصية تساوى نفس الحرص على صحة الوسيلة التى انتقلت بها هذه الفكرة إليه.

٦- علامات الترقيم :

ولعل مما يكمل برنامج الإملاء ، ويجعله وافيا بالغرض النظر إلى الكتابة الصحيحة رسما إملائيا نفس النظرة إلى استخدام علامات الترقيم ، فهى تعد عاملا جوهريا فى

الكتابة الفنية ، فعن طريقها يستطيع الكاتب أن يضيف إلى المعنى أبعادا أخرى، وأن يحمل الألفاظ الدلالات البعيدة، والأساليب والتعبيرات الموحية. وكما هى وسيلة الكاتب فى توضيح المعنى فهى وسيلة القارئ للفهم من تعرفه الأجزاء الرئيسية للجملة، وبدايتها، ونهايتها، وعلاقة الجملة اللاحقة بالسابقة، والجملة الاعتراضية والهدف منها، وبداية الفكرة ونهايتها وارتباط الأفكار بعضها ببعض ، وبداية الفقرة ونهايتها وتسلسلها ، وترابطها، والوصل، والوقف، فضلا عن إنها تسهل للقارئ الإلمام بما يقرأ ، وتعطية فرصة لالتقاط الأنفاس. وإذا كان البعض يتصور أن علامات الترقيم جانب شكلى فى الكتابة ،فانه من المؤكد أنها تتصل اتصالا وثيقا بجانب المعنى .

وتبدو فائدة علامات الترقيم فى حالة الاطلاع على الكتب القديمة التى لم تستخدم تلك العلامات فى الكتابة والصعوبة التى يعاينها القارئ فى تحديد بداية الجملة ونهايتها، أو الفكرة ، بل قد توجد كتب فيها صفحات كاملة مليئة بالكتابة من أولها إلى أخرها، وكأنها وحدة واحدة من حيث الفكرة مع أنها ليست كذلك . وهذا فيه صعوبة للقارئ، وإرهاق لحالته الذهنية.

وعلامات الترقيم هى: النقطة - الشرطة - الفصلة - علامة الاستفهام - الفصلة المنقوطة - النقطتان - علامة التأثر - القوسان - علامة التنصيص - علامة الحذف - علامة التابعية.

ويبدأ تدريب التلاميذ على استخدام بعضها بدءا من الصف الرابع . مثل "الفصلة ، والنقطة وعلامة الاستفهام ، ثم يتم التدريب على بقية هذه العلامات مع نهاية مرحلة التعليم الأساسى . وتوضع قاعدة هذه العلامات فى كتاب النحو للصف الأول الإعدادى (السابع) أو فى كتاب الإملاء.

ويلاحظ فى كتابات التلاميذ فى مختلف المراحل أنها خالية إلى حد بعيد من تطبيق علامات الترقيم وإن وجدت فأغلبها خطأ ، مع أن الأنشطة الكتابية بالمدرسة كثيرة ومتعددة وكفيلة بأن تعلم التلميذ كيف يستخدمها ، بل وتجعله قادرا على وضعها فى موضوعها بمهارة . ولعل السبب فى ذلك ما يلى:

١ - أن كثيرا من المعلمين - إن لم يكن كلهم - لا يعطونها ما تستحق من أهمية بل ولا يطالبون التلاميذ باستخدامها ، مما يجعل التلاميذ ينظرون إليها نظرة هامشية ، كما لو كانت أمرا ثانويا فى الكتابة ، خاصة إذا وضعت فى مجال المقارنة مع قواعد الإملاء الأخرى مثل : الهمزة ، والألف اللينة ... الخ.

٢ - أن بعض المعلمين لا يسيطرون على مهارات استخدام علامات الترقيم ، وبالتالى لا يعلمون تلاميذهم شيئا منها ، لأنهم فى غنى عن موقف يسبب لهم شيئا من الحرج .

٣ - أن علامات الترقيم توضع فى منهج اللغة العربية تحت فرع الإملاء ، على حين توضع قواعدها فى كتاب النحو للصف السابع ، مما يتسبب عنه - أحيانا - ضياعها بين هذين الفرعين .

٤ - إن فى استخدام بعض علامات الترقيم شيئا من الصعوبة لتلميذ تلك المرحلة ، ثم تنتهى تلك المرحلة ولا يسيطر على مهاراتها ، وتصبح نقطة ضعف عنده بعد ذلك .

ويمكن للمعلم أن يدرب تلاميذه على استخدام تلك العلامات ، وذلك بتقديم قطعة ، أو إملائها على التلاميذ ، وهى خالية من علامات الترقيم ، ثم يطلب منهم ، وضع علامة الترقيم ، وبيان سببها . وليس من المتصور أن يسيطر التلميذ على كل تلك العلامات دفعة واحدة ، وفى صف دراسى واحد ، ولكنها تنمو بالتدريب المستمر ، ووفقا لتقدم التلميذ فى السنوات الدراسية مع دوام الإرشاد والتوجيه ، لكى يعدل التلميذ من سلوكياته إزاء علامات الترقيم.

٧- مشكلات الكتابة العربية:

تبدو مشكلات الإملاء فى صورة متعددة ، ولكن هناك مقترحات لحل تلك المشكلات. وفيما يلى عرض لما تعانيه الإملاء من المشكلات ، والحلول المقترحة بشأنها : وهى :

١- التشكيل:

تبدو الكلمة العربية المكتوبة خالية من التشكيل ، الأمر الذى يسبب صعوبة فى ضبط الكلمة فإذا وجد الطفل أمامه : "علم " حار فى نطقها. علم أو علم ، أو علم ، أو علم ، والواقع أن الإنسان لا يقرأ ولا يكتب الكلمات منفصلة عن سياقها فى الجملة والقرينة هى التى تزيل الإبهام ، وتعين على تقرير وجه واحد من وجوه الشكل . وليست العربية بدعا فى ذلك . فاللغات الأجنبية ليست خلوا من صعوبات أخرى فى النطق. ففى الإنجليزية : الحرفان TH ينطقان ذالا فى THIS وثاء فى THINK . فضلا عن أن الكتب مدرسية تقدم الآن مشكولة للتلميذ ، خاصة فى المرحلة الابتدائية .

٢ـ اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة :

تتغير أشكال الحروف بتغيير مواضعها فى الكلمة ، مما يترتب عليه إجهاد المتعلم فى تعلم الكتابة فهناك حروف تبق على صورة واحدة وهى: د،ذ،ر،ز،ط،ظ،و. وهناك حروف لكل منها صورتان. وهى : ب، ت، ث، ج، ح، خ، س، ش، ص، ض، ف، ق، ل، ن، ى، . وهناك حروف لكل منها ثلاث صور . وهى: ك، م. وهناك حروف لكل منها أربع صور . وهى: ع، غ، هـ.

والواقع أن هذه الصعوبة عملية مبالغ فيها . فليس من الصحيح القول إن لكل حرف أكثر من صورة، بل الصواب أن يقال: أن لكل حرف صورة واحدة، إذ استثنيت الكاف، والهاء، والياء.

٣ـ الإعجام:

يقصد بالإعجام نقط الحروف ، والملاحظ أن نصف الحروف العربية معجم، والنصف الآخر مهمل ، وأن عدد النقط يختلف باختلاف هذه الحروف أيضا ، مما يسبب صعوبة فى عملية الكتابة .

والواقع أن الإعجام فيه اقتصاد كبير ، لأنه أغنى عن حروف جديدة كانت تقتضيها الكتابة.

٤ـ وصل الحروف وفصلها:

تتكون الكلمات العربية من حروف يجب وصلها ، وأخرى يجب فصلها ، بينما النظام اللاتينى يقضى بوضع الحروف إلى جانب بعضها بعضا فى وضع أفقى . ونظام الكتابة العربية بهذا الشكل أمر معقد ، وصعب التعلم ، والتذكر.

والواقع أن نظام الكتابة العربية يتوافر فيه معنى الواحدت المتماسكة ، حتى وإن كتبت بعض كلماتها منفصلة إلى أكثر من جزء ، فضلاً عن أن الحروف العربية تجمع بين الإيجاز والانسجام ، وجمال الشكل واليسر فى مبناها.

٥ـ استخدام الصوائت القصار:

تشمل الصوائت الخفيفة: الضمة، والفتحة، والكسرة، وترسم حركة، والصوائت المدوة حروف العلة. وتكمن مشكلة الصوائت القصيرة فى الكتابة العربية أن المتعلم يقع فى لبس أحيانا وخصوصا فى حالة النطق بها كإملاء، فيكتب هذه الصوائت حروفا.

والواقع أن عدم كتابة الصوائت القصار حروفا لمنع اللبس بينها وبين الصوائت الطويلة – ينطلق من مسلمة فى العربية أنها لغة تميل إلى الإيجاز من حيث مبناها ، ومعناها ، وكذا كتابتها .

٦- الإعراب:

تتغير الكلمة تارة بالحركة ، وتارة بالحرف ، تارة بالإثبات ، وتارة بالحذف، بل قد يطرأ التغيير على وسط الكلمة ، وذلك كله بسبب موقعها الإعرابى فيها . وهذه العوامل التى تؤثر على صورة الكلمة بحذف بعض حروفها تكون موطن صعوبة أمام التلاميذ لعدم درايتهم بها ، وهى عوامل نحوية أو صرفية لم يتعرض لها التلميذ فى فترات تعلم الهجاء .

وتلافيا لتلك الصعوبة تؤجل تعلم تلك المواطن فترة تعلم الإملاء ، على أن تدرس بالتدريج بعد إتقان مهارات الإملاء فى نهاية المرحلة الإعدادية أو المتوسطة .

٧- اختلاف هجاء المصحف عن الهجاء العادى:

يختلف هجاء المصحف عن الهجاء العادى فى عدة مواضع هى الحذف والزيادة ،ومد التاء وقبضها ، والفصل والوصل فى بعض الكلمات ، وهذا الاختلاف بشكل صعوبة للتلميذ ، حين تقع عينه على بعض آيات القرآن الكريم فى أثناء دراسته.

والواقع أن هذا الاختلاف محدود ، ويمكن أن ينبه إليه التلميذ فى أثناء قراءة القرآن ودرس الإملاء . وهذا العمل من جانب المعلم يمكن أن يقدم التلميذ إلى القرآن الكريم بحيث يتيسر له قراءته فيما بعد ، لأن التغلب على هذا الاختلاف أمر سهل لا تصل صعوبته ، ولا خطورته إلى كتابة المصحف بالهجاء العادى ، لما يترتب عليه من مخاطر ، وخلافات بين المسلمين فيما بعد .

٨- قواعد الإملاء . هناك صعوبات خاصة بقواعد الإملاء ، تتمثل فيما يلى :

أ - الفرق بين رسم الحرف وصوته.

المفروض فى نظام الكتابة السهلة أن رسم الحروف يكون مطابقا لأصواتها ، بحيث أن كل ما ينطق يكتب ، وما لا ينطق به لا يكتب ، ولكن الكتابة العربية لا تتبع ذلك المفروض فى بعض كلماتها فقد زيدت أحرف ينطق بها كما فى أولئك. وحذفت أحرف ينطق بها كما فى ذلك.

ب - **تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها .**

يعانى الكبار والصغار من تشعب قواعد الإملاء ، وتعقدها ، وكثرة الاستثناء فيها . فالهمزة لها حالات متعددة ، ولكل حالة قاعدة معينة ، ولكل قاعدة استثناء.

والواقع أن مشكلة اختلاف نطق الكلمات عن كتابتها ليست مشكلة العربية فقط، وإنما هى مشكلة كثير من اللغات. الإنجليزية - مثلا - تهمل الحرف W فى WHO و WRONG - WRITE-. أما عن عدم اطراد بعض قواعد الهجاء وخضوعها لقواعد تفصيلية تندعن أذهان الصغار . فهذه صعوبة فى كتابات اللغات المتخلفة . وقد أخذ مجمع اللغة العربية على عاتقة منذ إنشائه العمل على تبسيط قواعد الإملاء.

٨ـ أسباب الضعف فى الإملاء:

الإملاء – شأنه فى ذلك شأن كل فروع المعرفة – يعانى ضعفا ما فى أدائه، بحيث يتأخر السيطرة عليه إلى مراحل تعليمية أخرى تالية .. والمفترض أن هذا الفرع من فروع اللغة ينتهى بانتهاء مرحلة التعليم الأساسى ، ولكن رغم ذلك فهناك ضعف موجود فى الكتابة الإملائية . لعل من أبرز أسبابه ما يلى :

أ - أن اختيار الموضوعات المقررة فى الإملاء ، وتوزيعها على الصفوف الدراسية أمر خاضع للخبرة ، وليس قائما على دراسة ميدانية تحدد مطالب كل صف من هذه الموضوعات .

ب - إن الاتصال يكاد يكون مفقودا بين ما يجرى فى العملية التعليمية بالإملاء– وبين ما يصل إليه المجمع اللغوى – مثلا كجهة اختصاص – من قرارات تتصل بهذا الجانب ووضعها موضع التنفيذ ، وبالتالى قلت الإفادة منه ومن غيره من البحوث العلمية فى هذا المجال .

جـ – أن مجال التدريب على الكتابة ، وتكرار ممارستها سواء فى قطع الإملاء، أو فى موضوعات التعبير أو فى التطبيقات التحريرية ، أو الواجبات المنزلية قد قل كثيرا . بسبب زيادة نصيب المعلم من الحصص وكثافة الفصول ، وخفض الخطة المدرسية لوجود أكثر من فترة . وإن وجد التدريب فربما لا يوجد التصويب.

د - أن طريقة تدريس الإملاء تقف عند حد إملاء القطعة من جانب المعلم دون تحديد القاعدة ، وشرحها ثم إعطاء التدريب المتصل بتلك القاعدة . ومعنى هذا أن طريقة تدريس الإملاء ليست مجدية .

هـ - أن معلم اللغة العربية تبدو منه أخطاء متعددة وهو يكتب على السبورة وقد يراجعه فيها أحد التلاميذ ، وإن لم يراجعه أحد منهم فيكون ذلك أدعى إلى تثبيت الخطأ عندهم ، بل قد يتجاوز بعض المعلمين فيصوب الخطأ بخطأ آخر . وضعف التلميذ – فى الغالب – انعكاس لضعف معلمه .

و - أن بعض القواعد الإملائية مرتبط بالقواعد النحوية . وهذه الأخيرة قد يتأخر إلمام بعض التلاميذ بها إلى المرحلة الثانوية ، أو ما بعد ذلك ؛ مما يترتب عليه ضعف الكتابة الإملائية لدى هذا التلميذ .

ز - أن تعدد القواعد الإملائية ، واختلاف وجهات النظر فى بعضها أدى إلى عدم الاتفاق – أحياناً - على بعض هذه القواعد ، وكذا تخطئة الواحد الآخر . وقد أدى هذا بدوره إلى إضعاف المتعلم .

ولعل هذه الأسباب وغيرها كانت وراء ضعف طلاب الصف الثالث الثانوى العام فى الكتابة الإملائية مما تمخض عنه أخطاء فى هذه الكتابة وهى: زيادة حرف أو نقصه ، الهمزة المتطرفة إبدال حرف بحرف ، الهمزة المتوسطة ، همزة الوصل والقطع ، قلب الألف ياء والعكس ، عدم التمييز بين الحرف والمد ، ثم كتابة ألف ابن .

وقد تم تحديد هذه الأخطاء بناء على بحث ميدانى ، أجرى فى محافظات القاهرة ، والفيوم والقليوبية ، والمنوفية من واقع موضوعات التعبير التى كتبها بعض تلاميذ هذا الصف فى العام الدراسى ٨٥/٨٤ ، وكانت العينة المختارة ٤٠١ موضوعا منها ٢١١ موضوعا للبنين و١٩٠ موضوعا للبنات.

وقد أمكن حصر الأخطاء السابقة على النحو التالى :

١ - أن خطأ " زيادة حرف أو نقصه يقع فى قائمة الأخطاء الإملائية، حيث يصل إلى ٣٠.٨٪ من الأخطاء الكلية، ولعل السبب فى وقوع ذلك أن بعض الطلاب – وهم فى هذه السن – لا يزالون يربطون بين كتابة الكلمة ونطقها مثل : (لاكن) فى لكن، و(الخرفات) فى الخرافات ، و(هاذين) فى هذين ، ولا يستطيعون التمييز بين واو الجماعة والواو الأصلية كما فى يدعو ولن يقدموا . وقد يرجع هذا إلى التعلم بالطريقة الكلية حيث يهتم المعلم بالجزء الأول منها وهو التركيب ، ولا يهتم بالجزء الثانى منها وهو التحليل .

٢ - أن الأخطاء فى الهمزة المتطرفة يمثل ٢٣٪ من إجمالى الأخطاء . ولعل السبب فى وقوعها ما يلى :

أ - ارتباطها إلى حد كبير بالقواعد النحوية ، فنظرا إلى عدم الإلمام بالقواعد النحوية الإلمام الذى يكفل للطالب الكتابة الصحيحة نجده يقع فى خطأ . مثل " من محاربة أعداءنا " فى " من محاربة أعدائنا "مثل" الإنسان يعلم أبناؤه على الصفات الحميدة " فى يعلم أبناءه الصفات الحميدة " .

ب - الجهل بالقواعد الإملائية . فكثير من كتابات طلابنا — حتى فى هذه السن المتقدمة — مصدرها التقليد والمحاكاة ، وليست عن طريق معرفة القاعدة ، بل إن الطالب لا يكلف نفسه مشقة البحث فى قواعدها .

جـ - التباس الكلمة الفصيحة بنظيرتها العامية مثل طوارق فى طوارئ.

٣ - أن الخطأ فى إبدال حرف بحرف : يمثل حوالى ٢٢٪ وهو خطأ غير متوقع من طالب الثانوية العامة . ولعل السبب فى هذا ما يلى :

أ - أن بعض الطلاب لا يميز بين حرف وآخر ،وخصوصا الحروف المتشابهة ، فالتاء تلتبس بالطاء : الطفل ، التفل. والذال بالزاى: عزيز ، عزيذ . والزاى بالظاء: الأزهار ، الأظهار . والسين بالصاد : الله سبحانه ، الله سبحانه .

ب - أن بعض الطلاب لا يفرق بين معنى الكلمات فيلتبس عليه الكلمة وما يقاربها فى النطق . مثل " كان يحثهم على المثابرة ، " فى كان يحسهم على المثابرة .

ج - أن بعض الطلاب لا يدرك بعض جوانب النطق ، كإخراج اللسان فى الثاء دون السين ، والذال دون الزاى .

د - أن بعض الطلاب — والطالبات بصفة خاصة — قد يعطى لنفسه تميزا خاصا وسط زملائه وذلك باستخدام بعض الكلمات المرققة ، فيجرها ذلك إلى الوقوع فى الخطأ الإملائى . مثل لاقت المرآة زلا وهوانا فى ذلا وهوانا . وقد يدعم بعض نجوم المجتمع فى وسائل الإعلم هذا الاتجاه لدى الشباب والشابات .

هـ_ أن المعلمين ربما لا يهتمون بإخراج الحروف من مخارجها ، حتى إن من يحاول ذلك من الطلاب ينظر إليه بدهشة واستغراب .

٤ - أن خطأ الهمزة المتوسطة يمثل ٨.٤٪ ، وهمزة الوصل تمثل ٧.٧٪ ، وقد تمثل أكثر من هذه النسبة ، لأنها كثيرة بالفعل حتى عند المتخصصين .

أما بقية الأخطاء الأقل من ٥٪، فهى تمثل حالات فردية وتقع فى بضع كلمات مثل : قسى فى قسا ، ومحى فى محا ، ودعى فى دعا.

٥ - أن أخطاء طلاب القسم الأدبى أكثر من طلاب القسم العلمى بشعبيته . ولعل السبب فى أن طلاب القسم الأخير يستعينون بالكتابة على المذاكرة ويلجأون إليها أكثر من القسم الأدبى بسبب حل المعادلات الرياضة والكيماوية وغيرها، بينما يلجأ طلاب القسم الأدبى إلى القراءة والحفظ . واستمرار المذاكرة بالكتابة تدريب لها وتجويد لأدائها .

٦ - أن أخطاء البنات أكثر من أخطاء البنين ، وأخطاء طلاب الريف أكثر من طلاب الحضر. وإن كان الفارق قليلا فهو مؤشر — إلى حد ما — على تقدم هذا عن ذاك . ولعل ما يفسر تراجع الريف عن الحضر فى كتابة الإملاء هو تقلص دور الكتاتيب التى كانت تركز على الإملاء والخط.

ومعنى ما سبق أن أهم الأخطاء الشائعة فى الإملاء لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام هى بالترتيب: زيادة حرف أو نقصة بنسبة ٣١٪، الهمزة المتطرفة بنسبة ٢٣٪، وإبدال حرف بحرف بنسبة ٢٢٪، ثم الهمزة المتوسطة بنسبة ٨،٤٪، وهمزة الوصل بنسبة ٧،٧٪. وهى نسبة كبيرة إذا قيست بمستوى طالب فى الثانوية العامة.

وتبين هذه الدراسة أن هذه الأخطاء مبعثها أن قواعد الإملاء قلما تدرس فى المدارس . وكل ما يجرى هو إملاء قطعة ما دون توجيه التلاميذ إلى ما تتضمنه من قواعد إملائية، وأن الطالب قلما يلتفت إلى جانب النحو حين يكتب ، وأن بعض الأخطاء وليد المراحل التعليمية السابقة .

أن الأخطاء النحوية والإملائية تطابقا — إلى حد كبير — من حيث إن أخطاء طلاب القسم العلمى أقل من أخطاء طلاب القسم الأدبى ، والبنين أقل من البنات والحضر أقل من الريف .

٩ـ أنواع الأمالى وطرق تدريس كل منها :

تتغير الأمالى تبعا للتقدم الذى يطرأ على المتعلم، أيا كان صغيرا أم كبيرا. وكل واحد من هذه الأنواع يلائم المستوى الذى يقدم له. ووفق هذا المستوى يمكن القول بأن هناك أنواعا من الأمالى يمكن عرضها فيما يلى :

١ - الإملاء المنقول: وهو ما ينقله التلاميذ من كتاب، أو بطاقة، أو صحيفة أو من السبورة . ويستخدم هذا النوع مع تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسى، حيث يعتمد التعليم فى تلك الفترة على التقليد والمحاكاة، وكثرة التدريب من تكرار ما يرونه ويلاحظونه، خاصة فى كتبهم . وفيه يعرض المعلم عددا من الكلمات فى قوائم أو عددا من الكلمات الجديدة هجائيا على الطفل فى موضوع متكامل، ويطلب من التلاميذ النظر إليها، ثم يقرؤها أمامهم فى صوت مسموع، ثم يشرح لهم ما خفى من معانى بعض الكلمات عن طريق المناقشة، ويسألهم أسئلة تكشف عن المعنى الذى فهموه. ثم يطلب من بعض التلاميذ قراءة هذه القائمة، أو هذا الموضوع، ثم يناقش الكلمات الجديدة هجائيا مع التلاميذ، ويعيد كتابتها مع نطقها على السبورة، ثم بعد ذلك يطلب من التلاميذ نطقها أيضا، ثم بعد ذلك يطلب من التلاميذ نقل القطعة أو القوائم مرتبة فى كراساتهم فى الإملاء.

٢ - الإملاء المنظور: ويعتبر هذا النوع مرحلة تالية للنوع الأول . وفيه يعرض المعلم القطعة على التلاميذ ، إما بالنظر إليها من الكتاب ، أو من السبورة ، أو من بطاقة ، أو من أي مصدر آخر بهدف النظر إليها وملاحظتها، وتكوين صورة ذهنية عنها ، ثم يقرؤها المعلم ، ويليه بعض التلاميذ وتناقش فى معناها وهجاء بعض الكلمات التى تسبب صعوبة لدى التلاميذ ، ثم يحجبها عنهم ، ويمليها عليهم .

والهدف من الإملاء هو تعليم التلاميذ الكتابة الصحيحة ، وليس امتحانهم ، ولذلك يحسن بالمعلم أن يلجأ إلى تسجيل الكلمات التى يخشى خطأ التلاميذ فيها على السبورة . ويراعى فى الإملاء أن يكون بصوت واضح لا يرهق الأذن وبسرعة معقولة مناسبة لمستوى التلاميذ ، حتى لا يغفل بعضهم بعض الأجزاء مما أملى عليهم، وأن يكون إملاء الكلمات ، والعبارات مرة واحدة لا تتكرر ، ليعود الطلاب الانتباه لما يملى عليهم ، كما يمكن أن تزداد القطعة المملاة زيادة مناسبة ، وذلك بالتدريج .

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من تلك المرحلة، ويجوز امتداده إلى الصف الخامس كذلك على حسب مستوى التلاميذ.

ويحسن أن يختبر المعلم تلاميذه بين الحين والحين فيما مرنوا عليه عن طريق النقل والإملاء المنظور، وذلك بأن يعد لهم موضوعا لا تخرج كلماته عما سبق أن مرنوا عليه ، أو مما يماثلة. وبعد تهيئة الوقت المناسب يمليه عليهم ، ليكتبوه من الذاكرة ، ويراعى أن يكون الإملاء الاختبارى على فترات متباعدة .

٣ - الإملاء المسموع: وفيه يسمع التلاميذ القطعة من أى مصدر؛ ليكون التلاميذ صورة عنها، ثم تملى عليهم فيما بعد.

٤ - الإملاء الاختبارى: وهذا النوع يلائم الصفين الخامس والسادس. وفيه يتم التأكد من أن التلاميذ يمكنهم استخدام الكتابة السليمة فى نقل أفكارهم ومعلوماتهم، وسائر ما يحصلونه بالمدرسة، خاصة وأن الصف السادس فى التعليم الأساسى — كان يعتبر مرحلة تنتهى بالتلميذ إما إلى الالتحاق بالتعليم الإعدادى ، وأما أن يخرج إلى الحياة العامة. وفى كلتا الحالتين لابد أن يكون قادرا على الكتابة والتعبير بها عن أفكاره ومشاعره .

وهذا النوع يحقق هدفين رئيسين هما :

الأول : يرمى المعلم من ورائه إلى تشخيص نقاط الضعف فى هجاء التلاميذ ، وتحديد المشكلات التى يخطئون فيها هجائيا ، ثم العمل على علاجها .

الثانى : تشخيص الأخطاء التى يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه ،ومعرفة ما تعلموه ، وذلك ليتمكن من إعادة التركيز على ما لم يتعلموه.

ويتم تدريس هذا النوع من الإملاء بأن يحدد المعلم القاعدة الإملائية التى سيتم تدريب التلاميذ عليها ويكون ذلك عادة بالالتزام بالخطة الموضوعة ، والموزعة على مدار السنة، من قبل المسئولين ، أو من قبل المدرس الذى قد يدخل على تلك الخطة ما يراه ضروريا لتلاميذه ، ويبرز هذا بصورة واضحة فى المستوى الثالث من التعليم الأساسى، وبعد تحديد القاعدة ، يتم شرحها بصورة كافية للتلاميذ ، ثم يقدم لهم قطعة إملائية تتضمن تطبيقات عديدة لتلك القاعدة ، ثم يمليها عليهم ، ليقوم بتصحيحها فيما بعد.

وليس المقصود من تدريس قواعد الإملاء حفظها ، وتطبيقها على عدد محدود من الكلمات، وإنما المقصود كثرة التدريب والتكرار، لتصبح عملية الكتابة من الذاكرة أمرا تلقائيا دون الحاجة إلى استرجاع القاعدة ، كما أن عملية التصحيح ليس الهدف منها تصيد الأخطاء لدى التلميذ بقدر ما هى عملية تعليمية ، يقف المعلم فيها على نواحى الضعف فيعالجها.

١٠- اختيار قطعة الإملاء :

يراعى فى قطعة الإملاء أن تكون بالمواصفات الآتية :

١ - أن تكون ألفاظها سهلة ، ومعانيها واضحة ، وتراكيبها خالية من التعقيد وأسلوبها شيق وجذاب وأن تتصل بما يدرسه الطفل من التاريخ والجغرافيا والعلوم ، والأساليب اللغوية فى صفه الدراسى لتخدمه فى عملية التحصيل كما تساعده على تنمية نفسه فى الإملاء ، من خلال وحدة القطعة .

٢ - أن تكون مجالا لتطبيق القاعدة الإملائية، التى تم شرحها للتلاميذ، على أن تكون صياغتها مقبولة خالية من التكلف، وبعيدة عن الافتعال،لأن تكامل فروع اللغة يحتم التعامل معها بما لا يحقق هدفا على حساب هدف آخر. فمثلا لا يعنى تحقيق هدف كتابة الهمزة المتوسطة كتابة سليمة أن نسوق للتلميذ جملا مبتورة، أو أساليب مفككة، أو معانى فجة، إنما يعنى التواؤم بين فروع اللغة ككل بما يحقق سلامة التحرير، وجمال التعبير.

٣ - أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ مبنى ومعنى وطولا وصعوبة مبنى مثل: مالكم تكأكأتم على كتكاكؤكم على ذى جنة. افر نقعوا ليس مناسبا للصفوف الأولى ، وكذا صعوبة المعنى فإنه مثبط لهمة التلاميذ ، وأما السهولة فربما لا تفيدهم شيئا ، كما أن الطول يسبب الملل والضجر . ويتصل بجانب المناسبة قرب القطعة من الواقع أو البيئة التى يعيشها التلاميذ . والإملاء بهذا المعنى يدرب التلميذ على كتابة ما هو فى حاجة إليه ، وما يعبر به عن واقعة الثقافى ، بأسلوب متدرج وفق مستواه اللغوى والثقافى.

١١- تصحيح الإملاء :

تمثل عملية التصحيح لأي فرع من فروع المعرفة جانبا تربويا مهما، لأن وقوف المتعلم على صحة ما صدر منه -خاصة إذا كان فوريا - تصحيح لمسار العملية التعليمية، بل وضمان لما قد يحيط بظروف المتعلم من نسيان، وسائر ما يعوق الفهم الصحيح لأبعاد عملية التعلم ، وعلى الأقل تفادى عملية الاستهتار والإحباط من جانب المتعلم .

وإذا كان تصحيح المعارف والمعلومات والقيم أمرا واردا فى صلب العملية التعليمية، فإنه أكثر إلحاحا فى جانب الكتابة، ولعل السبب فى ذلك أنه - غالبا - يمكن تصحيح ما يرتبط بالكتابة من أفكار وغيرها من كثرة الاطلاع، ومقارنة معرفة بأخرى، مما يدعو القارئ إلى النظر والتأمل، بحيث يصل فى النهاية إلى الصحيح فيما يقرأ، خاصة وأن هذا الجانب خاضع لعمليات التغيير والتطوير .

أما فى جانب الكتابة - وهى عملية ثابتة إلى حد بعيد - فإن التلميذ حين يرى نفسه ، وقد انتقل من صف إلى آخر ، ووصل إلى المرحلة الثانوية مثلا فانه نادرا ما يلتفت إلى الكتابة من حيث موافقتها للقواعد الإملائية أم لا ، لأنه أحس بالسيطرة عليها ، وأن الصحة والخطأ بالنسبة له عملية فات أوانها بغض النظر عما فى كتابته من أخطاء ولأنه يوجه مجهوده فيما تنقله إليه الكتابة من أفكار ومعان .

من هنا تبدو الحاجة ملحة للوقوف على الإجراءات المتعددة التى يمكن عن طريقها تصحيح الإملاء لدى المتعلم ، خصوصا فى بداية تعلمه ، لأن تعلم الخطأ ، والسكوت عنه فترة ما يعطيه قوة البقاء ، واستمراره ويصبح عدول المتعلم عنه أمرا عسيرا .

ويمكن فيما يلى عرض لبعض طرق تصحيح الإملاء .

أ - يقوم المعلم بالاشتراك مع الطفل فى تصحيح الأخطاء الإملائية وتركيز المعلم على الأخطاء التى وقعت منه ، ويطلب من التلميذ بعد ذلك كتابة الكلمات بعد تصحيحها ، ويمكن للمعلم الاطمئنان عليها بعد كتابتها مرة ثانية ، ويطبق هذا النوع من التصحيح فى المستوى الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، لأن التلميذ فى هذا المستوى قد لا تؤهله قدراته لتصحيح أخطائه بنفسه.

ب - يمكن للمعلم أن يستعين بسبورة إضافية ، مكتوب عليها القطعة ، بخط كبير واضح ، أو مكتوبة على لوحة ورقية ، بنفس الخط ويطلب من التلاميذ مقارنة ما كتبوه على ما يرونه من السبورة أو من الصورة النموذجية ، ثم يمر عليهم فى أثناء ذلك للإرشاد الفردى، والتصحيح ، فإذا لاحظ خطأ مشتركا ، نبه التلاميذ إلى الصواب وشرح لهم طريقة الكتابة شرحا عمليا على السبورة .

وهذا النمط من التصحيح يمكن أن يطبق على المستوى الثانى من تلك المرحلة.

جـ - يمكن أن يتناوب التلاميذ كراريس بعضهم البعض ، وفى هذه الحالة يقوم كل جار بتصحيح كراسة جاره ، ثم يقوم المعلم بالتقاط الأخطاء الشائعة بينهم ، ومعالجتها على السبورة أمام كل التلاميذ إما من أفواههم مباشرة ، أو عن طريق المرور السريع لاكتشاف تلك الأخطاء.

ويبدو أن هذا النمط ملائم للمستوى الثالث من هذه المرحلة.

٤ - يمكن أن يقوم المعلم بنفسه بتصحيح كل الكراسات ، ويتحتم عليه كتابة الصحيح من الخطأ ، فإن لم يكن لجأ إلى الاختصار . والأولى أن يعرف التلاميذ المصطلحات

المستخدمة فى عملية التصحيح ، بحيث تبدو تلك الرموز مفهومة من كل التلاميذ .

وقد يلجأ المعلم إلى تصحيح عينة من كراسات التلاميذ . والخروج منها بمجموعة أخطاء ، يسجلها على السبورة ، وتكون موضع نقاش ، وقد تنتهى إلى إملاء القاعدة التى تحكم تلك الأخطاء .

وفى نهاية مرحلة التعليم الأساسى يخصص المعلم بعض الوقت للوقوف على المشكلات ، والصعوبات التى يواجهها بعض التلاميذ فى كتاباتهم ، ويبدأ فى تصنيفها ، ثم معالجتها أمام التلاميذ ، وبيان الوجه الصحيح فى كتابتها ، فإن لم يعرض أحد من التلاميذ مشكلة إملائية ما — وهذا هو الغالب ، لأن الفرد لا يفطن إلى الأخطاء التى تقع منه إلا نادرا فإن فى وسع المعلم أن يعرف تلك الأخطاء من خلال الأعمال التحريرية التى يقوم بها التلاميذ من تعبير تحريرى ، وتطبيق ، واختبارات وكل ما يجرى فى المدرسة من أنشطة لغوية .

ويمكن القول إن من أجدى الأساليب الفعالة فى تصحيح الإملاء ما يشارك فيه المعلم بالتوجيه والمتابعة، وما يقوم على نشاط المتعلم ويثير تفكيره بدعوته إلى البحث عن الكلمة الصحيحة، وتعرف أسباب الخطأ، وذلك بوضع خط أحمر تحت الخطأ، دون تصويبه إلى جانب ذلك التصحيح الجماعى الذى ينبع من الأخطاء الشائعة بين التلاميذ، وتصحيحها أمامهم. ومعنى هذا أن تصحيح الإملاء ينبغى أن يجمع بين الفردية والجماعية، وصاحب القرار فى ذلك هو المعلم ، لأنه أعرف الناس بتلاميذه

١٢.العائد التربوى من تصحيح التلاميذ بعضهم البعض:

إذا كان من أساسيات تصحيح الإملاء التنويع - ومن ضمن هذا التنويع أن يصحح بعض التلاميذ بعضهم البعض - فإن هذا النوع من التصحيح يمكن أن يحقق بعض الأهداف التربوية ، ناهيك عن الأهداف التعليمية ، ولعل مما يحققه ما يلى :

أ - تنمية جانب الحياد من الطفل. فمهما كان هناك من علاقات - طيبة أو سيئة بين بعض التلاميذ - فإن الحق يفرض نفسه ، حتى وإن تأخر مرة أو مرات .

ب - تنمية قيمة الأمانة ، وذلك بوضع الدرجة التى يستحقها زميله ، بغض النظر عن أي اعتبار .

جـ - تنمية روح المنافسة وذلك من خلال واقع الحال على مستوى زميله وتحديد موقعه هو من غيره.وربما ينقلب هذا الموقف إلى الغيرة والتحدى.

د - غرس الإحساس بالمسئولية ، ومعرفة كيفية اتخاذ القرار.

ثالثا: الخط

١- مفهوم الخط وأهميته :

هو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة ، الدالة على ما فى النفس ، أو هو معرفة تصوير اللفظ بحروف هجائية ، و هو لسان اليد وبهجة الضمير ، وسفير العقول ، ووصى الفكر ، وسلاح المعرفة ، وأنس الإخوان عند الفرقة ، ومحادثهم على بعد المسافة ، ومستودع السر ، وديوان الأمور . وهو بيان عن القول والكلام ، كما أن القول والكلام بيان عما فى النفس والضمير من المعانى.

والخط هو المخاطب للعيون بسواتر القلوب، على لغات متفرقة، فى معان معقولة بحروف مؤلفة من ألف، وباء، وجيم ،ودال، متباينات الصور، مختلفات الجهات لقاحها التفكير، ونتاجها التأليف؛ تخرس منفردة، وتنطق مزدوجة، بلا أصوات مسموعة، ولا ألسن مزورة، ولا حركات ظاهرة .

والخط أفضل من اللفظ ؛ لأن اللفظ يفهم الحاضر فقط و الخط يفهم الحاضر والغائب وهما معا يتقاسمان فضيلة البيان ، ويشتركان فيها . فهو ناطق أخرس.

والخط به ظهرت خاصة النوع الإنسانى من القوة إلى الفعل ، وأمتاز عن سائر أنواع الحيوان ، وضبطت الأموال ، وترتيب الأحوال ، وحفظت العلوم فى الأدوار واستمرت على الأطوار ، وانتقلت الأخبار من زمان إلى زمان ، وحملت سرا من مكان إلى مكان .

وبالجملة فليس يذكر شيئا ، مما يجرى به الخاطر ، أو يميل إليه العقل ، أو يلقيه الفهم، أو يقع عليه الوهم ، أو تدركه الحواس - إلا والكتاب والكلام موكلان به مدبران له، معبران عنه ؛ ولذلك قالوا : القلم أحد اللسانين :كما قالوا: القلم أبقى أثرا، واللسان أكثر هذرا.

والخط من الفنون العريقة؛ التى تمتد بجذورها عبر التاريخ. بيد أن نشأته موضوع تتضارب فيه أراء عدة. وكل يدعم رأيه بأدلة قاطعة وحجج مقنعة تكاد تكون أقرب إلى الواقع والحقيقة. ففريق يتخذ من الآية القرآنية الكريمة ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ (البقرة: ٣١) مغزى لرأيه . وآخر يرى رأيا آخر يغاير هذا الرأى تماما ويذهب به إلى عهد الفينقيين. وعلى كلا الرأيين، فالخط الذى نراه الآن، ونكتب به ما هو إلا نتيجة لسلسلة من التطورات التى طرأت عليه .

وهو أداة اتصال لغوية ، وترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة ، وعرضها من الكاتب إلى القارئ . وهو كذلك وسيلة اجتماعية تحمل فكر الإنسان ومنطقه ، كما تحمل أراءه واتجاهاته إلى الآخرين. وبقدر ما فى الخط من حسن العرض ، ووضوح الكلمات، وانسجام الحروف ، وجمال الشكل - يكون القارئ متمكنا من فهم ما هو مكتوب، مطمئنا إليه . أما إذا كان الخط ردئ السمة ، فاقد الجمال ، ضائع الوضوح ، فاقد الانسجام أثر ذلك فى فهم المكتوب تأثيرا قويا .

وهو فن جميل ، يرتبط بالقراءة. وهو أساس رموز الكتابة ، ووسيلة من وسائل التعبير. عن طريقة يسجل الكاتب أحاسيسه ومشاعره ، وينقل إلى غيره فنه وتجاربه، وهو طريق التخاطب الصامت بين العقول ، وهو وسيلة الكتابة الصحيحة ، وأداة تسهيل القراءة . يقرب فهم المكتوب وييسره . فإذا كان الخط رديئا صعب الفهم وتعذر الوصول إلى ما تهدف إليه من أفكار ومعان ، لأنه أساس عملية القراءة . به نقول ، وعليه تعتمد .

والخط له صلة وثيقة بالرسم. وهو لذلك من الفنون اليدوية الجميلة ، التى تحقق المتعة الفنية ، واللذة الفنية وحب الجمال . وتكتسب المهارة فيه ، والإتقان له بكثرة المران وقوة الملاحظة ، ودقة المحاكاة ، والموازنة ، والنقد . وهو بهذا يساعد على التذوق الفنى ، والتزود بما فى اللغة من جمال المعنى والأسلوب .

والخط يسهم فى تنمية الفرد ببعض الجوانب القيمية التى تتصل بعملية تعلمه مثل زيادة الانتباه، وقوة الملاحظة، ودقة الموازنة، والالتزام بالنموذج، والموضوعية فى الحكم، والصبر، والتأنى، والسيطرة الحركية، والتوازن، والنظافة.

والخط الجيد الواضح يضمن لصاحبه - إلى حد ما - تعاطف القارئ معه والإعجاب به، والرغبة فى القراءة، بل ومعاودة الاتصال به، كما يضمن له تسهيل عمله، وقضاء مأربه.

والخط - إلى جانب هذا - محل اهتمام ودراسة فى عملية التحليل النفسى وهو أسلوب قديم جدا من أساليب تفسير الشخصية. ومع ذلك فمن الصعب تقويم صحته كمقياس للشخصية.. ويذكر "مور" فى خمس نواح يوجه المحللون انتباههم إليها عند تفسير للخط هى :

(أ) الاتساع والضيق فى الخط قدر المساحة المكتوبة .

(ب) التركيز، السرعة، والشدة، مقدار الضغط المستخدم.

(جـ) الأسلوب، الصفات الجمالية كالتماثل والاعتدال ، وعدمه.

(د) الاهتمام بالمظهر الاجتماعى مثل: عوامل النظافة ، والاهتمام بالصحة.

(هـ) الاتجاهات نحو الذات، كيفية كتابة الاسم مثلا بالنسبة للتوسيع أو التضييق بمقارنته بالكلمات الأخرى الواردة فى النص.

وتتكون حروف الهجاء فى اللغة العربية من ثمانية وعشرين أو تسعة وعشرين حرفا إذا اعتبرنا الألف حرفا كما فى "مساء" ولكل منها أربعة أشكال على الأكثر تتغير بتغير الحرف. فالحرف إما أن يكون فى أول الكلمة أو آخرها، أو وسطها، وقد يكون منفصلا أو متصلا. وتكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، وحروفها انسيابية مترابطة، ولذلك انتشر الخط العربى انشاراً واسعا فى آسيا وإفريقيا فى ركاب الإسلام واللغة العربية .

فالفارسية والبشتو(اللغة الأفغانية) أو سائر اللغات الإيرانية التى يتكلم بها اليوم تستعمل الخط العربى ..ولغة الملايو تكتب حروفا عربية منذ القرن السادس عشر وكانت التركية تستعمل الخط العربى حتى ١٩٢٨/١١/٣يوم قضى كمال أتاتورك باستعمال الأبجدية اللاتينية .

وفى الحزام الأفريقى الذى يشمل اللغات السودانية – الغينية ثلاث لغات تستعمل الخط العربى فى بعض الأحيان على الأقل : الكانوى (من المجموعة النيلية – التشادية) والهوسا(من المجموعة النيجيرية – التشادية) والقول(من المجموعة السنغالية – الغنينية) .. والمسلمون المتعلمون الذين يتكلمون لغات غير مكتوبة فى هذه الأرجاء يكتبون باللغة العربيه إذا أرادوا الكتابة العلمية أو المراسلة .

وعندما يستعمل البربر الخط العربى لكتابة لهجاتهم ، يعمدون فى كثير من الأحيان إلى إكماله بإضافة نقط إلى حروف معينة للدلالة على حروف لا توجد فى العربية . وقد كتبت بعض النصوص الصومالية الدينية والسياسية بالخط العربى .

٢ـ بعض ما أثير حول الخط العربى :

ذهب بعض الباحثين فى دراستهم إلى محاولة تيسير الرسم والخط وإصلاحها، ومن هؤلاء الباحثين معروف الرصافى فى كتابه " الأدب العربى ومميزات اللغة العربية فى أدوارهما المختلفة الأدبية ".

قال الرصافى فى كتابه المذكرة: " إن كل متعلم منا يدرك بالبداهة أن فن القراءة عندنا اليوم من أصعب الفنون، فلا نكاد نرى رجلا معصوما من الخطأ فى القراءة، ولو كان من

أعلم الناس بعلوم العربية، وما ذلك إلا لأن رسم الخط عندنا ناقص جدا . وطريقة الشكل الموجودة يصعب العمل بها على الكاتب المترسل فى كتابته، كما يصعب العمل بها فى المطابع. ولسنا وحدنا مبتلين بهذه البلوى ، بل يشاركنا فيها كل من يكتب بالحرف العربى من المسلمين غير العرب، ولكن بليتهم أهون لآن لغاتهم غير معربة كلغتنا ، فمن الواجب علينا نحن أبناء هذا العصر أن نقف عند الحد الذى وضعه أولونا لإصلاح القراءة بإصلاح الخط بل يجب علينا أن نفكر فى إيجاد طريقة للخط تسهل علينا بها القراءة بحيث نصبح كأهل الغرب الذين يكتبون بالحرف اللاتينى، نقرأ لنفهم لا نفهم لنقرأ، ولا شك أننا اليوم نفهم لنقرأ وهم يقرؤن ليفهموا. وإيضاح ذلك أن العربى اليوم إذا أخذ بيده صحيفة ، وجعل يقرأ ما فيها من شعر أو نثر فلا يستطيع أن يقرأها قراءة سليمة خالية ، إلا إذا كانت له سابق معرفة بكل كلمة من كلماتها، هبه اعتصم من الخطأ فى حركات أواخر الكلام بقواعد النحو ولكن بماذا يعتصم من الخطأ فى حركات أوائل الكلم أو وسطه. ليس عندنا ما يعصمه من الخطأ . فيجب عليه أن يرجع فى ضبط كل كلمة إلى كتب اللغة .

وقال الأب أنستاس الكرملى فى " رسالة فى الكتابة العربية المنقحة " طبعة بغداد سنة ١٩٣٥" إن الحروف العربية الحالية قاصرة عن تأدية اللفظ حق التأدية ..وأن النقص فى الخط العربى هو الذى يجعل تعلم لغتنا بعيد المنال عسيرا .. ويتمثل هذا النقص فى وضع علامات الضبط ، والحركة على الحروف ، فتحتمل الكلمة الواحدة قراءات مختلفة أو أوجها مختلفة .

ويمكن الرد على ما سبق بما يلى :

١ - أن القرآن الكريم ، وكتب الحديث مكتوبة بتلك الحروف المعروفة ، فإذا تبدل الخط اقتضى أن يبدل خط القرآن وكتب الحديث وهو أمر استقر منذ زمن طويل .

٢ - أنه إذا تغير هذا الخط وتلك الحروف لم يبق على مر الزمن من يقرأ خطوطنا القديمة، فتعطل كل كتبنا العلمية والأدبية ، وتصبح كأن لم تكن شيئا مسطورا، كما تصبح تراثا فى المتاحف يعانى المتاعب من يتصدى لفك رموزها .

٣ - أنه إذا تبدل هذا الخط عطلت كل المطابع واقتضى أن توجد مكانها مطابع جديدة بالخط الجديد وهو على ما فيه من الصعوبة داع لتجشم نفقات طائلة .

٤ - أن فى الحروف العربية مزيتيْن عظيمتين تحسدنا عليهما سائر اللغات، المزية الأولى هى أنها مبينة على أساس صوتى صحيح يطابق فيه اللفظ الصوتى إلى أبعد حد. وهذا مالا يتوافر فى اللغات الأوربية الحديثة ولا يخرج عن هذه المطابقة ألا فى حالات معدودة ككتابة الهمزة ، المفتوحة . والمزية الثانية هى أن الحروف العربية أشبه باختزال لأن طريقة الكتابة فيها تعتمد على إهمال، الحركات فى معظم الأحيان والاقتصار على الحروف الصحيحة التى تكوّن لباب الكلمات .

٥ - أن بعض الصفات المفتقدة فى الخط العربى موجودة فى الخط اللاتينى أيضا، وإن كان وجودها ليس بمقدار ما هى عليه فى الخط العربى، وأن التبديل إلى الخط اللاتينى لن ينجينا منها بتاتا .

٦ - أن الكتابة نمط اجتماعى يحظى باتفاق الجميع على الأقل فى البيئة اللغوية الواحدة — شأنه فى ذلك شأن أي عمل فيه الصعب والسهل . والمحب لعمله الراغب فى إتقانه ، المريد لإجادته إذا صادفته صعوبة ما حاول فهمهما ، والسيطرة عليها وذلك بأخذها من مصادرها الأصلية ، فإذا تحرى ذلك بصدق سهل الصعب ، وجود العمل . ولا يتأتى ذلك إلا بالتعليم الجيد .

وأيا كان الأمر فإن الرغبة فى الإصلاح لا يمكن أن تنقلب إلى هدم أو تؤدى إلى فصل الماضى عن الحاضر . وليس هناك أعز من القرآن نحفظه ونقدمه بخطه المعهود. ويكفى بعض الاختلاف الموجودة فى رسم الإملاء لكى لا تضاف صعوبات أخرى لقارئ المصحف.

وإذا كان لابد فإن عملية الإصلاح أو التغيير لا يمكن أن تتعدى جوهر الكتابة العربية. وقد ظهرت عناية الباحثين فى موضوع الخط العربى بكثرة الدراسات فى رسم الحروف وحركاتها فقد قدم قسم منهم مقترحات فى رسم الهمزة ورسم الألف فى أواخر الكلمات المقصورة والألف بعد واو الجماعة فى الأفعال . واقترح بعضهم اختيار شكل واحد للحروف فى الطباعة أو اختيار أشكال جديدة للحركات ، ودعا آخرون إلى كتابة الحروف العربية بشكل منفصل إلى غير ذلك .. والغرض من هذه المحاولات التيسير والتسهيل فى الطباعة العربية ، واختصار أشكال الحروف ، ولكن الأخذ بذلك وغيره ربما يؤدى إلى فقدان الجمال فى الخط العربى وقطع الصلة بأنواع الخطوط العربية.

٣ـ أهداف تدريس الخط :

يتبلور الهدف الرئيس لتدريس الخط فى مساعدة التلاميذ على اكتساب أسلوب الخط الناضح بحيث يتوافر فيه الوضوح والسرعة والجمال ... ومن الأهداف الأخرى التى تستحق الذكر ما يلى :

- ❖ تنمية الاهتمامات ، والاعتداد المتزايد ببلوغ نوعية جيدة من الخط .
- ❖ تنمية الاتجاهات والمهارات المطلوبة لوضوح الكتابة بما ييسر قراءتها وبسرعة معقولة.
- ❖ تربية كثير من القدرات الفنية والعقلية كإدراك الجمال، وصحة الحكم ، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه ، وصدق الموازنة .
- ❖ اكتشاف أسباب تخلف الأفراد فى إحراز تقدم مقبول فى الخط ، واستخدام أساليب العلاج الضرورية .
- ❖ تشجيع التلاميذ على ممارسة أنواع الخطوط المختلفة ؛ بما يحفظ للتراث العربى من الخطوط بقاءها واستمرارها المختلفة .
- ❖ تكوين كثير من العادات الحسنة ، كالنظام ، والدقة ، والنظافة ، وحسن الترتيب ، والصبر والمثابرة .

٤ـ تطور تعليم الخط :

تطور تعليم الخط منذ إنشاء التعليم الحديث فى مصر فى عهد محمد على . وكانت أبرز ملامح هذا التطور ما يلى :

- خصص له فى خطة الدراسة خمس ساعات فى السنين الثالثة والرابعة من مرحلة التعليم الابتدائى منذ عام ١٨٦٣ ، وخفضت تلك الساعات لنفس السنتين إلى ثلاث ساعات وساعتين على التوالى عام ١٨٨٥ ، بعد أن أدخل فى السنة الثانية بواقع ست حصص أسبوعيا (بروجرام المدارس الابتدائية الدرجة الأولى ١٨٨٥) .
- وفى عام ١٨٨٧م ادخل على منهج السنة الأولى بواقع ست حصص . أما السنة الثانية فخفضت الساعات الست إلى أربع ، كما كان نصيب السنة الثالثة والرابعة ساعتين لكل منها .
- كان ينظر إلى الخط على أنه مادة مستقلة ، لها نهاية كبرى ونهاية صغرى ويرسب الطالب فيها إذا لم يحصل على النسبة المقررة للنجاح فى هذه المادة والتى حدد لها

على سبيل المثال ٤٠٪ طبقا للائحة امتحان الشهادة الابتدائية الصادرة . بقرار نظام المعارف العمومية فى ١٩٠٩/١/٢٨م .

- أدمج الخط مع الإملاء بدءا من عام ١٩١٣، وكانت ذلك تمشيا مع مسلك تدريس، الخط الافرنجى ، مع إغفال أن جانب تدريس الخط العربى أمر وطنى ، وهو الخط السائد فى الكتابة المصرية . وترتب عليه إهمال تعليم الخط العربى ، وتحويلة إلى عمل شكلى يكمل به فراغ الحصة .
- أضيف الخط إلى اللغة العربية فى المرحلة الإعدادية عام١٩٥٣ دون اعتباره مادة مستقلة.
- تم تخصيص حصة واحدة للخط – ضمن خطة اللغة العربية – فى المرحلة الابتدائية بدءا من الصف الثالث ، وحتى نهاية المرحلة لكل من الصفين الأول والثانى الإعدادى فقط.

وقد استندت تلك التعديلات على أن كل عمل كتابى يقوم به التلميذ إنما هو تدريب على الخط ، ولكن الواقع أن التلميذ حين يكتب لا يراعى الطريقة الفنية فى الكتابة ومن ثم تبدو كتابته وفيها مخالفة شديدة للكتابة السليمة، وقد يتقبل هذا الوضع بعض المعلمين من منطلق أن السيطرة على الكتابة ،والتمكن منها أمر منته بالنسبة لتلميذ الإعدادى مثلا ومن ثم فهو ليس بمسئول عن الهبوط فى كتابات التلاميذ .

هـ أشهر أنواع الخطوط :

تتعدد أنواع الكتابة الخطية العربية، كما تتعدد مظاهر الجمال فيها، وتبدو فنا جميلا راقيا يسترعى الانتباه ويلفت النظر، ويربى الذوق، ويرهف الحس، ويقدح المواهب، ويغرى بالتنسيق . وأبرز الخطوط العربية ما يلى :

١ - الخط النسخ :

وهو المعمول به فى المطبوعات : كتبا ، أم مراجع ، أم صحفا أم دوريات ، أم فى الآلة الكاتبة . وينسب "ابن مُقَله "الذى هندس الحروف وأجاد تحريرها ، وعنه انتشر هذا الخط فى مشارق الأرض ومغاربها .

٢ - الخط الرقعة :

وهو المتبع فى تعامل الأفراد بعضهم البعض عن طريق الكتابة اليدوية. وهذان النوعان هما الأكثر استخداما فى الحياة العامة . فالكتب المدرسية وغير المدرسية تكتب بالأول على

حين أن الثانى هو أداة الفرد فى تسجيل ما يعرض له ، ومن هنا فإنهما محل رعاية واهتمام المدرسة بالدرس والتدريب.

٣ - الخط الثلث والفارسى :

ويستعملان فى كتابة اللافتات والعناوين الكبيرة . للكتب وغيرها .

٤ - الخط الكوفى :

ويطلق عليه " الكتابة الزخرفية " ويستخدم فى تزيين جدران المساجد والأضرحة .

٥ - الخط العروضى :

وهو المستخدم فى أثناء تقطيع البيت الشعرى . ومعرفة وزنه العروضى . وهذا النوع لا يعرفه إلا المتخصصون والذين يقرضون الشعر. ومن النادر أن يعرفه أحد من عامة الناس . أما بقية الأنواع فيمكن قراءتها ومعرفتها وإن اختلفت سهولة وصعوبة من شخص لآخر .

ونظراً لأن هذه الخطوط يتوافر فيها عنصر الوحدة والتناسق، وهى من مكونات الجمال، كما أن لكل خط جماله. فإن من المستحسن ألا يجمع الخط بين هذه جميعا بمعنى أن يكتب التلميذ جملة من خط الرقعة والجملة الأخرى من خط النسخ، أو غيرها إذ أن جمال الخط وانسجامه من العوامل المثيرة التى تدفع المرء إلى القراءة أو محاكاته، والاعتزاز به ثم تنمية الولاء للخط وبالتالى للغة المعبرة به .

ويستحسن أن تكون بداية تدريب الأطفال على الخط النسخ، لأنه أسهل لمن هم فى سن السادسة أو السابعة من الخط الرقعة ، وفى السنوات المتأخرة من المرحلة الابتدائية يمكن البدء بتدريب الطفل على الكتابة بخط الرقعة بجانب خط النسخ، ولكن بشرط أن يتم ذلك تدريجيا لأن طفل السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية ليست لديه القوة العضلية والعصبية التى تمكنه من رسم الحرف أو الكلمة بصورة دقيقة . ولكن نضجة العقلى ونموه الجسمى فيما بعد ذلك قد يساعد فى البدء معه بالتركيز على اكتساب المهارة الخطية فى كتابة الخط الرقعة بصورة أوضح وأكثر تأثيرا ، أما خط الثلث فينقل إلى دروس الرسم ، ويكتفى بالتدريب عليه تحت إشراف مدرس الرسم.

٦ - الاعتبارات الواجبة فى حصة الخط :

١ - يستحسن أن يبدأ تدريب اليد على الكتابة ، برسم خطوط مستقيمة من اليمين إلى اليسار، ثم منحنية من اليمين لليسار، ثم رسم أشكال هندسية، وكذا وصل بين نقط متقطعة، وتكوين أشكال وصور ومنها أشكال الحروف الهجائية وصورها.

٢ - يجب أن يكون تحسين الخط مبدأ عاما يلتمس فى جميع الأعمال الكتابية ، ويوجه الأطفال إلى الاهتمام به عندما يكتبون .

٣ - يجب أن يكون النموذج الذى يعرض على الطفل لمحاكاته فى موضوع حيوى جذاب سهل العبارة متصل بحياة التلميذ ، يهم الأطفال وينمى خبراتهم ، وثقافتهم، ويثير نشاطهم إلى الكتابة .

٤ - لا يجوز للمعلم أن يبدأ بالحروف فأجزاء الكلمات ، وإنما يبدأ بالكل، ويتدرج منه إلى الأجزاء والتفاصيل عند الضرورة . أى عند الإرشاد والتصحيح - فتعرض العبارة الجذابة كاملة فى موضوع حيوى لينقلها الأطفال ويمر عليهم المعلم فى أثناء الكتابة للإرشاد الفردى والتصحيح، فإذا لاحظ خطأ مشتركا وجه الأطفال إلى الصواب ،وشرح الطريقة شرحا عمليا على السبورة.

٥ - لا يجوز أن يكتب الأطفال النموذج أكثر من مرتين. مرة قبل الإرشاد والتصحيح والشرح ومرة أخرى بعد ذلك لمن يحتاجون إلى الإعادة.

٦ - لا تقضى حصة بأكملها فى التدريب على الخط ، حتى لا يمل الطفل أو يتعب؛ وإنما يكتفى بنصف حصة فى كل مرة . وقد جعلت حصة الإملاء والخط مشتركة ليقضى نصفها فى الإملاء ونصفها الآخر فى الخط .

٧ - يؤدى الإطراء المستحق إلى استثارة فخر التلاميذ بكتابتهم وكثرة ممارستهم .

٨ - ينمى المعلم فى التلاميذ عملية التقويم الذاتى المستمر .

٩ - يثير عرض النماذج الجيدة من كتابات التلاميذ الاهتمام البالغ بها والمنافسة فى كيفية كتابتها .

١٠ - يدرب المبتدئون على الجلوس الصحى ، وإمساك القلم والنظام، وغير ذلك فى أثناء الكتابة .

١١ - يشجع المعلم أصحاب المواهب فى الخط على إبراز موهبتهم وتنميتها وذلك فى جماعة تحسين الخط التى لابد أن تتكون فى كل مدرسة على أن تكون أوقاتها مقتطعة من أوقات النشاط المدرس ، شأنها فى ذلك شأن الجماعات الأخرى.

١٢ - يمرن الأطفال فى المرحلة الأولى على كتابة علامات الترقيم الآتية بالتدريج: النقطة - الشرطة - الفصلة - علامة الاستفهام - الفصلة المنقوطة - النقطتان - علامة التأثر - القوسان - علامة التنصيص - علامة الحذف .

١٣ - ينبغى ألا تكون العناية بالخط مقصورة على دروس الخط وحدهما ، بل يجب أن يوجه المعلم تلاميذه إلى ضرورة تجويد خطهم فى جميع ما يكتبون ، ويحاسبهم على ذلك عند تقدير درجاتهم فى جميع الأعمال الكتابية .

١٤ - يمكن الاستعانة بنماذج خطية أخرى من الخطوط الجيدة مع ضرورة الاعتماد على الكراسات والنماذج التى تقررها الوزارة .

١٥ - تختار النماذج الخطية من العبارات التى تنمى قيمة ، أو تقدم معلومة ، أو ترسخ مهارة . وبذلك يحقق تعليم الخط أكثر من هدف.

٧ - كيفية تدريس الخط :

نؤكد ما نقوله فى كل فرع من فروع اللغة بأنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس يمكن اتباعها فى كل فرع وفى كل درس ، ولكن نقول حرية المعلم هى أساس التدريس ، والحكم على أي طريقة هو العائد التعليمى الذى يظهر أثره فى سلوك التلاميذ . وتدريب الخط يؤتى ثماره المرجوة ويدفع التلاميذ إلى محاكاته ، والإقبال عليه إذا كان المعلم قد درس أصول الخط وقواعده وهو موهوب أصلا . أما وأن هذه الموهبة لا تتأتى لكثير من المعلمين فلا أقل من أن يعرف المعلم قواعد الكتابة الصحيحة كان تساوى الألف فى طولها خمس نقاط ، والباء من الداخل تساوى خمس نقاط إلى آخر هذه القواعد ، ثم بعد ذلك يعرض الخط أمام التلاميذ واضحا ومنسجما. والخطوات التى نقترحها فى هذا الصدد ما يلى :

١ - يحدد المعلم أولا الحروف التى يدور الدرس حولها ، ومكانها من الكلمة كأن يكون الحرف فى أول الكلمة ، أو وسطها أو آخرها ، وامتداده ليصل بغيره ، ومدى إمكانية وصله بغيره من عدمه وأن هناك حروفا لا تتصل بحرف بعدها وهى : و - ر - ز - د - ذ - ا. ويستحسن أن يوزع ذلك على مدار السنة حتى لا يتكرر الدرس أمام التلاميذ ، وحتى لا تفقد عملية نقل النموذج ومحاكاته فى كل حصة دافعية التلميذ.

٢ - يعرض المعلم الكلمات أو الجمل أو العبارات على التلاميذ فى أي شكل من الأشكال، إما عن طريق لوحة أو بطاقة أو بخط المعلم نفسه إذا كان جميلا. وهو الأفضل إذا توافر. وتكون هذه الكلمات والجمل والعبارات مما يقع فى خبرة التلميذ أو يضيف إليه خبرة جديدة تشده وتسترعى انتباهه. ويستحسن أن تكتب الحروف أو الكلمات المراد التركيز عليها بلون مخالف.

٣ - يطلب المعلم من التلاميذ محاكاة النموذج قدر الإمكان ، مع مراعاة إعطاء التلاميذ فرصة للراحة بعد كتابتها ثلاث مرات.

٤ - يطلب المعلم من التلاميذ القيام بالنقد والموازنة بين ما يكتبون وما يبدو فى النموذج لإدراك ما بينهما من اختلاف أو اتفاق ، سواء عرف التلميذ ذلك من تلقاء نفسه أو أرشده المدرس إليه حتى يتلافى عيبه فى المرة التالية.

٥ - يمتد تدريس الخط والتوجيه إليه فى كل كتابات التلميذ التى يراها المعلم فى الأنشطة المختلفة ، والواجبات المفروضة على التلميذ انطلاقا من تكامل فروع اللغة العربية فى عملية التدريس .

٦ - ينبه المعلم تلاميذه دائما إلى مراعاة الجلسة الصحية ، وكيفية الإمساك بالقلم ، وغير ذلك من آداب الكتابة.

٨ - معيار جودة الخط :

إن تكوين الخط الواضح ، إنما ينمو من خلال التدريب على صنع الحروف وارتباطها بعضها البعض وعلى مقارنة نتائج هذا التدريب مع النموذج المقبول وإقامة نمط الكتابة يقوم على التآلف بين الحروف.. وهذا التآلف مرتبط بمدى الوضوح فى الكتابة. وكل تلميذ يجب أن يكون على بينة من خطه وأنه سيكون قادرا على تحديد حاجته إلى النمو والتحسن فى الخط. ومعظم مشكلات الخط عقلية وتتطلب صبرا، وجهدا متواصلا، وإرشاداً متكرراً.

وفى الحكم على كتابة الطلاب يمكن أن يؤخذ فى الاعتبار أمور مثل : كيفية الكتابة ، صحة الأشكال والحروف ، والتهجى ، الترقيم ، الاستعمالات اللغوية . وقد كان المعلمون دائما يقيسون التقدم فى تعلم الكتابة بالأحكام الشخصية، ولكن فى خلال السنوات القليلة الأخيرة أعدت مقاييس موضوعية يمكن أن يطبقها المعلمون فى جميع المدارس والمجتمعات بطريقة موحدة تقريبا ..والصفتان الأساسيتان اللتان تقيسهما هذه المقاييس هما: السرعة والجودة .

وتقاس سرعة الكتابة عادة بعدد الحروف التى تكتب فى فترة زمنية معينه وتكون المادة المكتوبة شيئا حفظه التلاميذ حفظا تاماً، أو شيئا يعرفونه مما يجعل الكتابة متصلة فى أثناء فترة الامتحان، وتكون الدرجة عبارة عن عدد الحروف المكتوبة فى الدقيقة .

وتقاس نوعية الخط قياسا موضوعيا عن طريق استخدام ميزان الخط وهو يتكون من سلسلة من العينات مرتبة ترتيبا تصاعديا حسب قيمتها. والذى لاشك فيه أن الرأى الشخصى يتدخل فى استعمال ميزان الخط. فلن يتفق اثنان دائما على الدرجة التى تعطى لعينة معينة من عينات الكتابة . ولكن التجارب قد دلت على أن استعمال الميزان يؤدى إلى نتائج أكثر ثباتا من النتائج التى يضعها المعلمون دون ميزان وأن التدريب على استعمال الميزان يزيد من ثبات الدرجات.

ولاشك أن حسن الخط من أحسن ما يتصف به الكاتب؛ لأنه يرفع قدره عند الناس، ويسهل له الوصول إلى هدفه، وبلوغ مأربه. وهناك فوائد كثيرة تعود لحسن الخط، وجماله.

قال أمير المؤمنين على كرم الله وجهه: الخط الحسن يزيد الحق وضوحا.

وقال بعض العلماء : الخط كالروح فى الجسد . فإذا كان الإنسان جسيما وسيما حسن الهيئة، كان فى العيون أعظم، وفى النفوس أفخم ، وإذا كان على ضد ذلك سئمته النفوس، ومجته القلوب؛ وكذلك الخط إذا كان حسن الوصف، مليح الرصف ، مفتح العيون، أملس المتون، كثير الائتلاف ، قليل الاختلاف هشت إليه النفوس ، واشتهته الأرواح؛ حتى إن الإنسان ليقرؤه، وإن كان فيه كلام دنئ ، ومعنى ردىء ، مستزيدا منه ولو كثر من غير سآمة تلحقه، وإذا كان الخط قبيحا مجته الإفهام ، ولفظته العيون و الأفكار ، وسئم قارئه ، وإن كان فيه من الحكمة عجائبها، ومن الألفاظ غرائبها .

ولما كان الخط قسيم اللفظ فى البيان الذى امتن الله تعالى بتعليمه على الإنسان وجب على الكاتب أن يعنى بأمر الخط ، ويراعى من تجويده وتصحيحه ما يراعيه من تهذيبه وتنقيحه ... وكذلك سائر الصنائع الفاضلة على الإطلاق إنما يحصل فضلها للماهر فيها ، دون المبتدئى .

وينبغى لمن يرغب أن يكون خطه جيداً ، وما يكتبه صحيح التناسب ، أن يجعل لذلك أصلا يبنى عليه حروفه ؛ وليكون ذلك قانونا له ، يرجع إليه فى حروفه ، لا يتجاوزه ولا يقصر دونه.

٩ - وجوه تجويد الكتابة وتحسينها

وهى على ضربين :

الأول : حسن التشكيل.

الثانى : حسن الوضع .

فالأول - حسن التشكيل – يتألف من خمسة أشياء :

الأول – التوفية ؛ وهو أن يوفى كل حرف من الحروف حظه من الخطوط التى يركب منها: من مقوس ، ومنحن ، ومنسطح .

الثانى – الإتمام ؛ وهو أن يعطى كل حرف قسمته من الأقدار التى يجب أن يكون عليها: من طول أو قصر أو رقة أو غلظة .

الثالث – الإكمال ؛ وهو أن يؤتى كل خط حظه من الهيئات التى ينبغي أن يكون عليها : من انتصاب وتسطيح وانكباب واستلقاء وتقويس.

الرابع – الإشباع ؛ وهو أن يؤتى كل خط حظه من صدر القلم حتى يتساوى به. فلا يكون بعض أجزائه أدق من بعض ، ولا أغلظ ، إلا فيما يجب أن يكون كذلك من أجزاء بعض الحروف من الدقة عن باقيه مثل الألف والراء ونحوهما .

الخامس - الإرسال ؛ وهو أن يرسل يده بالقلم فى كل شكل يجرى بسرعة من غير احتباس يضرسه ، ولا توقف يرعشه .

أما حسن الوضع فيحتاج إلى أربعة أشياء .

الأول - الترصيف ؛ وهو وصل كل حرف متصل بحرف.

الثانى - التأليف ؛ وهو جمع كل حرف غير متصل إلى غيره على أفضل ما ينبغى ويحسن .

الثالث - التسطير ؛ وهو إضافة الكلمة إلى الكلمة، حتى تصير سطرا منتظم الوضع كالمسطرة .

الرابع – التنصيل ؛ وهو مواقع المدات المستحسنة من الحروف المتصلة . والخلاصة أن هناك بعض المحكات التى ينبغى أخذها فى الاعتبار فى الحكم على جودة الخط . وهى :

١ - الثقل.

٢ - الانحراف : الاتساق ، مختلط .
٣ - الحجم : الاتساق ، أكبر من اللازم ، أصغر من اللازم.
٤ - الصف .
٥ - تباعد السطور : الاتساق ، أقرب من اللازم ، أبعد من اللازم.
٦ - تباعد الكلمات : الاتساق ، أقرب من اللازم ، أبعد من اللازم .
٧ - النظام : البقع ، الإهمال .
٨ - تكوين الحروف : النوع العام ، السلاسة ، الحروف غير المعلقة ، الحروف المحذوفة ، والحروف المضافة .

واستعمال المقاييس الموضوعية للسرعة والجودة فى الخط يتيح الفرصة للمعلم لأن يقف على مستوى تلاميذه ، ومدى ما يحققونه فى هذا المجال.

١٠ - الضعف فى الخط :

تتعدد الأسباب التى ينشأ عنها ضعف التلميذ فى الكتابة الخطية . ولعل منها .

١ - أسباب صحية مثل ضعف البصر ، عجز الأصابع بعضها أو كلها عن الإمساك بالقلم ، التواء فى العمود الفقرى بحيث يتعذر على التلميذ أن يجلس الجلسة الصحية.

٢ - أسباب تربوية مثل : تكليف الأطفال بالكتابة كثيرا إلى درجة الإجهاد مما يترتب عليه النفور من الكتابة ، أو ممارستها بدون اكتراث ، افتقاد النموذج ، سواء فى المدرس نفسه كأن يكون خطه رديئا ، أو أنه لا يستعين بنماذج خطية جميلة ، فضلا عن عدم قدرة المعلم على التوجيه الصحيح فى الجانب الفنى للكتابة . النظر إلى الكتابة الخطية على أنها مجرد وصل الحروف بعضها ببعض ، بحيث يستطيع أن يقرأها من هو أكبر من التلميذ ، مما يؤدى بالتلميذ إلى إغفال الجانب الجمالى والذوقى فى الخط ، فضلا عن عدم تطبيق أسس الكتابة الصحيحة . الاكتفاء بجانب المحاكاة من التلميذ دون التطرق إلى شرح طريقة الكتابة . فى عملية التقويم النهائية للتلميذ من النادر أن يوضع الخط فى الاعتبار مسألة رعاية الموهوبين من التلاميذ فى الكتابة الخطية .

٣ - أسباب أخرى : مثل عدم توافر الجلسة الصحيحة ، كأن يكون المكتب عاليا جداً ، أو منخفضا جداً ، أو قلة الإضاءة ، أو عدم استخدام القلم المناسب ليبدو الخط جميلا ، أو النقص فى الثبات الانفعالى ، وعدم الميل ، وعدم الدافع ، أو القلق والاضطراب النفسى ... الخ .

١١ - بعض ما قيل فى وصف القلم :

قال الله تعالى : ﴿ نٓ وَٱلْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ ﴾ . وقال تعالى : ﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴾ .

وقال ثمامه بن اشرس: ما أثرته الأقلام. لم تطمع فى درسه الأيام. بالأقلام تدبر الأقاليم . كتاب المرء عنوان عقله ولسان فضله . عقل الكاتب فى قلمه .

وقال الحكماء: القلم أحد اللسانين ، وهو المخاطب للعيون بسر القلوب.

وقالوا: عقول الرجال تحت أسنة أقلامها.

مراجع الفصل السابع

١ - إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينيه ، مرجع سابق.

٢ - ــــ " الأخطار الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام" حوليه كلية التربية بالفيوم ، العدد الثانى الجزء الثانى ، ١٩٨٦.

٣ - أبو العباس القلقشندى ، صبح الأعشى فى صناعة الإنشاء ، جـ٣ ، القاهرة : المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر . نسخة مصورة .

٤ - حسن شحاته " الأخطاء الشائعة فى الإملاء فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية . تشخيصها وعلاجها " رسالة ماجستير كلية التربية – جامعة عين سمش ١٩٨١.

٥ - حسن شحاته ، أساسيات فى تعليم الإملاء ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤.

٦ - حسين سليمان فورة ، تعليم اللغة العربية . دراسات تحليلية . مواقف تطبيقية ، القاهرة: دار المعارف ، ١٩٧٧.

٧ - السيد يعقوب بكر، العربية لغة عالية ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٦، مرجع سابق.

٨ - شهاب الدين النويرى ، نهاية الأرب فى فنون الأدب ، السفر السابع ، القاهرة : مطبعة دار الكتب المصرية ، ١٣٤٧ -١٩٢٩.

٩ - صفوت نديم " لقاء" ملحق آفاق جامعية ، القاهرة : جامعة القاهرة : ١٩٧٧ - ١٩٧٨.

١٠ - طارق محمود (مراد) الخط العربى أينما ظهر بهر" القافلة ، السعودية : ١٤٢٠ - ٢٠٠٠.

١١ - عبدالجبار جعفر القزاز ، الدراسات اللغوية فى العراق ، مرجع سابق .

١٢ - عبد العليم إبراهيم ، الموجة الفنى لمدرس اللغة العربية ، مرجع سابق.

١٣ - عبدالمنعم سيد عبدالعال ، طرق تدريس اللغة العربية ، القاهرة : دار غريب د.ت

١٤ - فخر الدين القلا" بعض نماذج التجديد فى التدريس أسس التدريس الجامعى ، القاهرة : مؤسسة فرانكلين ، ١٩٧٠.

١٥ - محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ، مرجع سابق.

١٦ - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس للغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، مرجع سابق.

١٧ - محمود رشدى خاطر وآخرون ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية مرجع سابق.

١٨ - نظارة المعارف العمومية ، لائحة امتحان شهادة الدراسة الابتدائية الصادرة بقرار الوزارة فى ١٩٠٩/١/٢٨ برقم ١٣٦٧.

١٩ - وزارة المعارف العمومية ، مناهج الدراسة لمدراس المرحلة الأولى للبنين والنبات ، القاهرة : المطبعة الأميرية ١٩٤٧.

٢٠ - وزارة التربية والتعليم ، دليل مادة اللغة العربية فى المراحل المختلفة ، القاهرة : مطبعة وزارة التربية والتعليم ١٩٦٥.

٢١ - وليم حراى ، تعليم القراءة والكتابة (ترجمة : محمود رشدى خاطر وآخرين) القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٨١.

القواعـــد

العربية بنية جامعة مانعة، شأنها - فى هذا الطابع - شأن كل اللغات ، ومعنى كونها جامعة أنها غنية بنفسها عما عداها . فلها من أصولها وقواعدها ومعجمها ما يتيح لها أن تكون أداة للتواصل بين الناس ، دون أن تفتقر إلى أصل أو قاعدة من لغة أخرى. ومعنى كونها مانعة أنها ترفض قبول هذه العناصر التى استغنت عنها بكمال ذاتها. فهى ترفض أن تضيف إلى أقسام الكلم فيها، أو إلى ضمائرها، أو قواعدها شيئا جديدا. فتأبى - مثلا - أن تقدم الصفة على الموصوف.

وتتضمن تنظيمات اللغة أنواعا أعقد من المزج بين الرمز . وكل وحدة نطق صغيرة لها وظيفة محددة ، ويتطلب تكوين جمل على أساس قواعد معينة من خلال المزج بين الوحدات معرفة النحو Grammar ويطلق البعض عليه اسم علم بناء الجملة Syntax .

ومعنى هذا أن النحو له وظيفة محددة وهى تكوين الجمل بناء على القاعدة المتفق عليها، وهذه الوظيفة بالإضافة إلى وظائف العلوم اللغوية الأخرى تكون فى مجموعها ما يسمى باللغة . وهو بهذه المثابة يضع القواعد التى بها يضمن صحة الأسلوب ، وسلامة تنظيمه.

وتكوين الجمل من جانب النحو ليس معناه أن يغفل جانب المعنى لأنه إذا كان للألفاظ قيمة فلأنها رموز للمعانى . فالمعنى أولا ثم اللفظ ثانياً. والألفاظ لم توضع لتعرف معانيها فى أنفسها ، والفكر لا يتعلق بمعانى الألفاظ فى أنفسها ، وإنما يتعلق بما بين معانى الكلام من علاقات، وليست هذه العلاقات إلا معانى النحو.

ورغم ما يقال من أن النحو ضرب من التكلف ، وباب من التعسف ، وشىء لا يستند إلى أصل، ولا يعتمد فيه على عقل وانه ما زاد فيه على معرفة الرفع والنصب ، وما يتصل بذلك مما تجده فى المبادئ فهو فضل لا يجدى نفعا ، ولا تحصل منه على فائدة وضربوا له المثل بالملح (النحو فى الكلام كالملح فى الطعام) ؛ فإنه يبقى أنه العلم الذى

يختص بتنظيم الكلمات في شكل مجموعات أو جمل كلامية مثل نظام الجملة "ضرب موسى عيسى" التى تفيد وضع الكلمات فى نظام معين أن موسى هو الضارب ، وعيسى هو المضروب ، بل قد يتسع مدلوله فى بعض الأحيان على أيدى النحاة التقليدين ليشمل سمات وخصائص تتعلق بالأسلوب الأدبى ، وإن اتسم الركاكة.

٢- النحو والقواعد:

النحو علم يعرف به كيفية التركيب العربى : صحة وضعفا وكيفية ما يتعلق بالألفاظ من حيث وقوعها فيه من حيث هو ، أولا وقوع فيه ، أو أنه يقصد به أنه " علم تركيب اللغة والتعبير بها" والغاية منه صحة التعبير ، وسلامته من الخطأ واللحن فهو قواعد صيغ الكلمات ، وأحوالها حين إفرادها ، وحين تركيبها. أو هو " العلم الذى يدرس العلاقات السياقية بين الكلمات فى الجمل ، ويصنفها فى مفاهيم يستدل عليها بسمات مخصصة متضافرة. ويعرفه ابن جنى قائلا : "هو انتحاء سمت كلام العرب فى تصرفه من إعراب وغيره ، كالتثنية ، والجمع ، والتكسير والإضافة والنسب والتركيب ، وغير ذلك ؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها فى الفصاحة" .فالنحو صيغة التفكير المجرد التى تعكس السمات الجوهرية لمجموعة من الكلمات والعلاقات القائمة بينها لتؤدى إلى فهم الظاهرة اللغوية .

أما القاعدة فهى الشكل الذى ينتظم مفاهيم بحث نحوى معين وأنواعها وحالاتها إذا وجدت ، مقرونة بسماتها الجوهرية . وتمثل القاعدة الأساس الذى يحتوي على الأحكام الكاملة المعممة الكافية لوصف الظواهر اللغوية المنتمية إليها ، وتأليفها . فدور القاعدة يكمن فى مساعدة التلميذ على التمييز بين التركيب الصحيح والمنحرف : صرفيا ونحويا.

ومعنى هذا أن النحو والقواعد سلسلة متصلة الحلقات ،كل منها غاية ووسيلة فى نفس الوقت - وذلك من حيث دراسة التركيب ، والعلاقات التى تربط بين عناصر الجملة ، وهذه العلاقات لا تتوقف على جانب الإعراب فقط ، وإنما يتعدى ذلك بما بين معانى الكلمات من علاقات .

وأول من كتب فى النحو أبو الأسود الدؤلى ، من بنى كنانة . ويقال بإشارة من على (ﷺ) ؛ لأنه رأى تغير السليقة اللغوية ، فأشار إليه بحفظها ، ففزع إلى ضبطها بالقوانين المحصورة المستقرة ، ثم كتب فيه الناس من بعده ، إلى أن انتهى إلى الخليل بن أحمد الفراهيدى أيام الرشيد ... فهذب صناعة النحو ، وكمل أبوابه ، وأخذها عن سيبويه ،

فكمل تفاريعه ، واستكثر من أدلته وشواهده ، ووضع فيه مؤلف مشهور اسمه " الكتاب" الذى صار إماما لكل من كتب فيه من بعده.

٣- الحاجة إلى النحو:

وتبدو الحاجة إليه من حيث إنه علم اكتمل نموه ، ورسخت قواعده ، وأثبت وجوده على مدار التاريخ ، وإن اختلفت النظرة إليه بحسب سهولته أو صعوبته ، لكنه كعلم - أثبت استقلاله وفعاليته فى بناء اللغة العربية ، ووضعها فى القالب الفنى الذى توضع فيه كبقية اللغات الأخرى.

وتبدو الحاجة إليه فى عصرنا الراهن نظراً لأنه علم يضرب بجذوره فى أعماق التاريخ. ودول العالم اليوم التى ليس لها تاريخ تحاول أن تنسب لنفسها تاريخا - إن صدقا وإن كذبا - وتسلك كل السبل لتضفى على هذا التاريخ صفة الشرعية والوجود. بل إن إسرائيل - وهى التى أضافت إلى التحدى العسكرى بينها وبين العرب التحدى الحضارى فى شتى مناحى الحياة - أحيت اللغة العبرية ، وأصبحت لغة رسمية لها ، بعد أن كانت اللغة فى ذمة التاريخ ، وتستخدم فى أداء الطقوس الدينية . ونقلتها من العدم إلى الوجود ، ومن متحف التاريخ إلى واقع الحياة.

من هنا عنى المسلمون بدراسة النحو ، كوسيلة للحفاظ على اللغة العربية الفصحى ، والتحدث بها سليمة فصيحة. وقد ورد فى كتاب البيان والتبين للجاحظ أن يعقوب السخستانى كان يقول : "تعلموا النحو ، فإنه جمال للوضيع تركه هجنة للشريف" ومما ورد فيه أيضا أن عمر بن الخطاب قال : تعلموا النحو كما تتعلمون السنة والفرائض.

وهو وسيلة المستعرب ، وذخيرة اللغوى وعماد البلاغى وأداة المشرع والمجتهد والمدخل إلى العلوم العربية والإسلامية جميعاً وهو قانون تأليف الكلام ، وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة فى الجملة ، والجملة مع الجمل ، حتى تتسق العبارة وتؤدى معناها.

وهو يحمل العبء الأكبر فى الدقة اللغوية حين الغدق الفكرى بين متواصلين وأن أي قصور فى النحو سيتبعة قصور فى اللغة ، وبالتالى يقلل من كفاءة الاتصال ولكى يتقن التلميذ لغة الثقافة ، ويسيطر على فنون اللغة الأربعة من حديث واستماع ، وقراءة ، وكتابة عليه أن يكون مؤسسا فى دراسة النحو ، ومدربا تدريبا كافيا يمكنه من فهم المعرفة ، والسيطرة على الثقافة ، وما تتضمنه من جوانب مختلفة.

وهذه الحاجة تتطلب من التلميذ " أن يفقه لغته القومية، وحقائق خصائصها ويتخذ بعد ذلك من مشاكلها موقفا واعيا مبصرا، ينسجم مع وعيه لجميع جوانب حياته الروحية والسياسية والقومية والفكرية لأن كل وعى ثقافى، أو سياسى أو قومى لا يتأتى على وجهه الصحيح ولا يتجه نحو الكمال إذا لم يرافقه وعى لغوى سليم.

وهى مظهر حضارى من مظاهر اللغة، ودليل على أصالتها، وهى تحكم استعمال اللغة، وبخاصة أن البيئة المحيطة باستعمال اللغة العربية أصبحت بيئات لها لهجات عامية إقليمية، كما أنها أي القواعد ذات علاقة وطيدة بصحة الفهم.

ومهما يكن من أمر، فإن الجهل بالنحو إخلال بالتفاهم، فضلا عن صعوبة فهم القرآن الكريم والحديث النبوى بدونه. ومعروف أن النحو أنشىء ليعين على صحة تلاوة القرآن الكريم.

٤- مصادر تدوين النحو وموقف التربية منه:

النحو: علم استخرجه المتقدمون من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذى قصده المبتدئون بهذه اللغة، كان القرن الأول الهجرى، وما تلاه من قرون بداية تدوين اللغة. وقام بهذه المهمة علماء البصرة والكوفة، وبغداد. واعتمدوا على النصوص المختلفة، الموثوق بها. وكانت مصادر تلك النصوص ما يلى:

١ - القرآن الكريم: اعتمد سيبويه على القرآن الكريم - أول ما اعتمد - حين وضع القواعد، ودون الأصول، إذا اعتبره الأساس الأول فى الاستشهاد والمصدر الأصلى فى تقعيد القواعد، ووضع مناهج علم النحو، وحل المشكلات النحوية التى تواجهه، وكذلك فعل غير سيبويه من أئمة النحاة وعلمائهم.

وقد ساعدت قراءة القرآن على توفير قاعدة أدائية فى الجانب الصوتى، وهو أكثر جوانب اللغة تعرضا للتغيير والانحراف والتشويه، كما ظل الأسلوب القرآنى دستورا للأساليب العربية شعرية ونثرية، على مر العصور حتى إن مكانة أي كاتب أو شاعر تقاس دائماً بمقدار ما يقترب من متابعة الأسلوب القرآنى أو بعده عنه.

٢ - الحديث النبوى: لما كان رسول الله(ص)أفصح العرب وأبلغهم، فقد اعتبر حديثه الشريف مصدرا ثانيا من مصادر تقعيد اللغة، ولكن لما كان الحديث النبوى قد أجاز العلماء روايته بالمعنى دون اللفظ الذى نطق به الرسول الأكرم (ص)، فقد أخذ

النحويون البصريون والكوفيون والكثيرون ممن جاء بعدهم من المؤيدين للمذهب البصرى أو الكوفى يتخففون من الاعتماد كل الاعتماد عليه ، حتى صاروا ينظرون إلى شواهده تابعة لغيرها من الأصول الأخرى فى الاستشهاد وتقعيد القواعد وتقرير الأحكام .

٣ - الشعر الموثوق بصحته، وبعربية قائله، وعلى مشافهة العرب بالرحلة إليهم فى بواديهم، أو رحلتهم إلى الحضر، فأخذوا يستعرضون الجزئيات المتخلفة ويضعون لها كليات عامة . وبهذا استخرج العلماء من أنساقه قواعد التركيب، كما استخرجوا من مفرداته قواعد الصوغ القياس وبنوا مقاييس اللغة على نسبة الشيوع، ثم جعلوا الأقل استثناء من القياس العام .

وعلى الرغم مما أنفق من وقت وجهد فإن القواعد التى وضعت جاءت نتيجة استقراء ناقص، لأنه من المحال أن يستطيع العلماء وضع قواعد تستوعب جميع ما ورد عن العرب فى ذلك.

وبهذا الاعتبار لا يعدو أن يكون علما ابتدعه الناس ابتداعا، ووضعوا له قواعد. فاتفقوا حينا، واختلفوا أحيانا. وربما لا يفيد غالبا فى فهم الأسلوب العربى شيئا، وأن الكثرة من الناس يقرؤن ويفهمون من غير أن يعربوا، ولكنا نتعلمه ونعلمه إبقاء على هذه اللغة، وصونا للغة القرآن والحديث ومحافظة على صورتها المعربة، وحياطة للتراث العربى العظيم، واستبقاء للرابطة التى بين الشعوب العربية، وهى رابطة اللغة التى تأتى بعد رابطة الدين .

ومعنى هذا أن تدوين النحو تم بناء على مقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها ليحتزر بها عن الخطأ فى التركيب ، من حيث تلك الكيفية.

أما موقف التربية من النحو فهو أنه فى الاطار المناسب ، أي عدد الحصص المناسبة لكل مادة دراسة والنسب المئوية للحصص الأسبوعية لكل مادة فى كل سنة فضلا عن مناسبته لأعمار التلاميذ.وهذا يعنى أن تصميم المقرر ليس بالأمر العشوائى وإنما يجب أن يراعى عند تصميمه أمران هما : المدة اللازمة لتعلم المفاهيم واستيعابها والتدريب على استخدامها ، والتناسق بين وحدات هذه المفاهيم بحيث يكون التتابع أقوى تأثيرا ، وتكون كل حدة منها ممهدة لأخرى.

وقد أشار كوردر corder إلى نموذجين من هذه التصميمات وهما :

١ـ النموذج الخطى – الطولى .

وهو الذى يرى أن كل وحدة من وحدات المقرر يجب أن تكون مستقلة ، ويتم تعلمها دفعة واحدة . ويكون تأثيرها أقوى كلما ارتبطت بالمنطق من حيث ترتيب العناصر ، وكون كل عنصر مؤثرا فى حد ذاته. وهذا ما قصد به التدرج Grading أو التتابع المقبول الذى يقوم على أسس منطقية .

٢ـ النموذج الحلزونى .

وهو الذى يقوم على فكرة أن تركيب اللغة هو نظام الأنظمة. وكمال العمل يكمن فى تشابك فصائله. فليس هناك عنصر مستقل تماما عن العناصر الأخرى ، ومرتبط بها كل الارتباط. وعلى ذلك فلا يكون هناك ما نتعلمه دفعة واحدة ، بل علينا أن نتعلم أولا شيئا عن كل شيء فنقدم الظاهرة مبسطة، ثم نعود إليها أكثر بعد أن ندرس شيئا عن ظاهرة أو ظواهر أخرى.

ومقرر النحو فى مدارسنا يسير وفق النظام الحلزونى ، إذ يتم تقديم جرعات بسيطة من قواعد النحو فى السنوات الأولى من الدراسة ، ثم تزيد مع نمو المتعلم. فالفعل والفاعل مثلا يدرس فى الصفوف الأولى ، ثم يعاد مرة ومرات للدراسة فى الصفوف التالية وفى كل مرة يضاف إليه زيادة تتناسب مع نمو المتعلم ، وهكذا فى بقية قواعد اللغة العربية، باستثناء الموضوعات التى نصت المؤتمرات العلمية على استبعادها.

٥ـ أهداف تدريس القواعد :

توصى الدراسات اللغوية الحديثة ، ودراسات الاتصال باستخدام أسلوب التراكيب اللفظية البسيطة قدر الإمكان من أجل تحقيق هدفين :

الأول – الفهم والثانى : زيادة احتمال استدعاء المحتوى . فطول الجملة بشكل عام يدل على التعقيد اللفظى ، كما أن له تأثيرا على الفهم . فقد وجد أن الشباب الذين يقرؤن الشعر حساسون تجاه أي اضطراب فى النغمة وتجاه أى نشاذ فيها بطريقة قد تؤثر على مدى تقبلهم للرسالة . ومن هنا ينادى بعض النحويين بتغيير نسب الأهمية الخاصة بأجزاء الكلام . ولعل الهدف الأول الذى وضع من أجله النحو – باعتبار اللغة العربية لغة معربة – هو حفظ اللغة من اللحن والفساد وبخاصة فى القرآن الكريم ، والحديث الشريف . ومع مرور الزمن أصبحت دراسة القواعد تهدف إلى تحقيق ما يلى :

١ - إقدار التلاميذ على محاكاة الأساليب الصحيحة ، وجعل هذه المحاكاة مبنية على أساس مفهوم بدلا من أن تكون آلية محضة.

٢ - تنمية القدرة على دقة الملاحظة ، والربط ، وفهم العلاقات المختلفة بين التراكيب المتشابهة ، إلى جانب تمرين المتعلم على التفكير المنظم .

٣ - إقدار التلاميذ على سلامة العبارة ، وصحة الأداء ، وتقويم اللسان ، وعصمته من الخطأ فى الكلام ، أي تحسين الكلام والكتابة .

٤ - إقدار التلاميذ على ترتيب المعلومات ،وتنظيمها فى أذهانهم ، وتدريبهم على دقة التفكير والتعليل ، والاستنباط.

٥ - تنمية قدرات المتعلمين على تمييز الخطأ فيما يستمعون إليه ، ويقرؤونه ومعرفة أسباب ذلك ليتجنبوه.

٦ - وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها، لأن قواعد النحو إنما هى وصف علمى لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التى تحدث فى ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التى يسير عليها أهلها . وهذا كله ضرورى لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية. بمعنى بيان أصول المقاصد بالدلالة. فيعرف الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر.

ويمكن القول: إن الهدف من تدريس النحو فى المرحلة الابتدائية هو إكساب التلميذ عادات مقبولة من التعبير ، وفى باقى المراحل التعليمية الأخرى معرفة التلميذ القواعد الأساسية فى النحو العربى بما يمكنه من استيعاب مقرراته ، وإدراك السلامة فى الأسلوب الذى يقرؤه أو يسمعه.

والصفوف الأربعة من المرحلة الأولى يناسبها النحو الوظيفي الذى يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة . وهو بهذا المعنى يتغير بتغير الاستعمال . فوظيفة النحو تعنى أن يتعلم التلميذ ما له دور وظيفى فى الاستعمال ، ويترك ما عداه ، أما النحو التقليدى : وهو الذى يتضمن الأسس المنطقية ، والقوانين الضابطة للاستعمال اللغوى . فهذا النوع يمكن أن يقدم لتلاميذ ما بعد الصف الرابع من التعليم الأساسى.

٦ـ صعوبة النحو :

نظراً لبعد اللغة العربية الفصحى عن الاستخدام فى حياتنا اليومية، ومزاحمة العامية لها أصبحت القواعد النحوية ينظر إليها على إنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى،

فضلا عن جفاف القواعد - من وجهة نظر البعض - فوجوهها عديدة، ومناحيها بعيدة، ومسائلها معقدة ، ومسالكها ملتوية، لا تساعد على وحدة النطق ولا تعين على صحة الأسلوب، ولا تزال عليها مسحة من الخشونة والقدم ، لأنها فى الأصل وضعت للقرآن الكريم، واعتمدت على فحول العرب، ووقفت عند ذلك فلم تساير اللغة فى تطورها وتقدمها، وبقيت تروع التلاميذ بما لا رجع فيه، ولا طائل وراءه من أوزان مهجورة ، ولهجات مقبورة ، وتعليلات باردة، وتقدير فاسد ، واختلافات عقيمة.

وهذا الذى قيل ويقال فى شأن النحو وقواعده إنما مرده توقف القارئ عن متابعة النصوص العربية الجيدة ، والتراجع عن مقاومة القصور الذى يجرى على الألسنة فى المدرسة والجامعة والكتاب ووسائل الإعلام المختلفة من صحافة وإذاعة وتلفزه ، حتى يتعود الناس استعمال الفصحى ، والتحدث بها . حينئذ يمكن أن تكون اللغة سهلة ومفهومة للناس.

وتعلم القواعد النحوية ليس بالأمر العسير على الدارس ، خصوصاً وأن هناك علوماً عصرية قد تكون أكثر صعوبة وتعقيدا من اللغة العربية ، ومع هذا يسيطر عليها الدارسون ويمارسونها بجودة وإتقان ، ولعل السبب فى ذلك إلى أن هذه الممارسة تستند إلى الحب والرغبة فى إتقان هذا العمل .

وقد ترجع الصعوبات التى يعانى منها المتعلم فى دراسته للنحو للأسباب الآتية :

١ - البعد عن السليقة اللغوية . وهى تنشأ بين قوم يتكلمون الفصحى، يراعون حسها اللغوى ويهتمون بأدائها التعبيرى، ويستخدمونها بتلقائية، وعفو الخاطر، ويجدون اللحن فيها خروجا عن التعبير السليم، والذوق الفطرى، يمجون سماعه، لأن أذانهم لا تستريح للكلام الشاذ،أو ما خرج عن السليقة اللغوية . ولعلها - أي السليقة - قد انتهت - إلى حد ما - بانتشار الإسلام والمسلمين خارج الجزيرة العربية، حيث فشا اللحن فيها ، نتيجة الامتزاج والاختلاط ، وبهذا تحولت اللغة من الفطرة إلى الفطنة.

٢ - غياب السماع السليم ؛ إذ السماع أصل من أصول النحو واللغة، ودليل من أدلتها، وحسبك بالروايات الكثيرة عن سكان البوادى الموثوق بفصاحتهم، وصحة لغتهم وهى روايات كان الرواة، والذين يريدون أن يتعلموا العربية صحيحة سليمة -

يقاسون من أجلها عناء الارتحال إلى البادية، ومشافهة الأعراب فيها؛ إذ أن سمع المخالفات اللغوية يفسد الفصحى ويؤكد - بالعادة - سماع الملحنون منها .

٣ - التزام كتب النحو - تقريبا - بنظام واحد. وهذا الالتزام رفع قواعد النحو إلى درجة القداسة . والناظر فى كتب التراث النحوى يجد ترتيبا يكاد يكون ثابتا. وهو : المرفوعات فالمنصوبات ، والمجزومات، ثم المجرورات... وأن نظرة إلى كتب النحو المؤلفة منذ سيبويه حتى الآن تدعم هذا القول ؛ مما جعلها صناعة يبدو فيها التكلف واعتساف الكلام ، الأمر الذى يمكن أن يقلل من الإقبال على دراسة النحو العربى .

٤ - إبعاد دراسة القواعد عن النصوص الأدبية ، حيث إن القواعد - لفترة طويلة - وإلى الآن - إلى حد ما - لا تزال تدرس من خلال أمثلة مبتورة ، وجمل مفتعلة ، وأساليب بعيده عن الذوق العربى، مما نفر المتعلم من القواعد، وتنامى إليه الإحساس أن تلك القواعد علم يدرس لذاته، لا لانتفاع به فى الحياة، أو استخدامه فى اللغة المتداولة. ومعروف أن قراءة الشباب للنص الأدبى البليغ، وفهمهم له، ووقوفهم على خصائصه - يعطيه الرغبة القادرة على البيان، والموهبة المبدعة للأدب، ويقوى الحاسة الأدبية فى وجدانهم، وأعماق شعورهم، ويجسد أمامهم النماذج الحية البليغة التى يجب أن يقولوا على نمطها، وأن ينشئوا الأدب على منوالها، وأن يقتبسوا من فصاحتها ويأخذوا من بلاغتها، ما يطبع لسانهم على البيان الجيد، والتعبير البليغ.

٥ - درس النحو - فى أغلبه، إن لم يكن كله - يعتمد على الجانب المجرد من المفاهيم، والحقائق، والمعلومات، والقوانين، والقواعد . وهو جانب لا يصل إليه التلميذ إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد، وتعددها ، وبعدها يكون قد وقر فى نفسه صعوبة القواعد، فتكبر معه هذه الصعوبة. ويندر من التلاميذ من يتخلص منها، أو يتخلص من المقولة الشائعة بأن درس النحو صعب ، ولا قبل لأحد بالسيطرة عليه .

٦ - إطالة الكلام فى صناعة النحو ، وحدوث الخلاف بين أهلها فى الكوفة والبصرة ، المصرين القديمين للعرب، وكثرة الأدلة والحجاج بينهم، وتباين الطرق فى التعليم، وكثرة الاختلاف فى إعراب كثير من آى القرآن الكريم باختلافهم فى تلك القواعد، وطال ذلك على المتعلمين.

٧ - شيوع الأسلوب المنطقى فى تعليل النحو ، واستنباط أحكامه فتعقدت مسائله، وضلت الحقائق الأصلية فيه بين الخليط الهائل الذى امتلأت به كتبه نتيجة التأثر بأفكار فلسفية ومنطقية دخيلة ، تسربت إليه فى وقت مبكر ، ثم نمت دراستها فيه ، واستفحلت . وكانت بطبيعتها صالحة للتشقيق والتفريع واصطراع الآراء والجدل ، فخاضوا فيها برفق أولا ، ثم ... استخدمت البراعة الذهنية الفائقة بعد ذلك فيما يمكن أن نسميه فلسفة النحو ، لا فى النحو نفسه.

٨ - ضعف بعض معلمى اللغة فى بعض الفروع وعلى رأس فروعها قواعد النحو وترتب على هذا الضعف تجنب بعض هؤلاء المدرسين تدريس القواعد ، وسرى روح الخوف والهرب من تدريسها من جانب بعض المعلمين إلى التلاميذ ، مما أتاح لهؤلاء التلاميذ أن يواروا استعداداتهم وميولهم تجاه القواعد، وأن يستبعدوها من المواد التى يثبتون فيها ذواتهم .

٩ - اتجاه بعض المؤلفين إلى تعقيد العلم صونا له عن غير أهله بزعمهم ، أو إشعار عشاق المعرفة بالحاجة إليهم لشرح المغلق من مسائل العلم ، فيضطر الناس إلى قصدهم ، والجلوس بين أيديهم . سأل أبو عثمان الجاحظ أبا الحسن الأخفش ؟ أنت أعلم الناس بالنحو ، فلم لا تجعل كتبك مفهومه كلها ؟ وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها ؟ ومالك تقدم بعض العويصة ، وتؤخر بعض المفهوم ؟ فأجابه الأخفش: أنا رجل لم أضع كتبى هذه لله ، وليست هى من كتب الدين ، ولو وضعتها هذا الوضع الذى تدعونى إليه لقلت حاجتهم إلى فيها ، وإنما غايتى المنالة . فأنا أضع بعضها هذا الموضع المفهوم لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس فهم ما لم يفهموا، وإنما كسبت فى هذا التدبير ؛ إذ كنت إلى التكسب ذهبت. واحتكار أسرار بعض ألوان المعرفة يبدو أمراً مألوفاً على مدار التاريخ ، لما له من عائد مادى وأدبى.

١٠ - تدريس القواعد كمادة مستقلة قد تحمل بعض التلاميذ على أن يعدوها غاية فى ذاتها، فيستظهروها استظهارا ، دون تفهم وتعقل ، ويهملوا جانبها التطبيقى، وغايتها العلمية، لأن دراستها لا توصل إلى هدف مباشر يحسه التلاميذ كبقية المواد الأخرى. وكان الأولى أن يستقطب النحو كل الطلاب؛ لأن إجابة النحو فى الامتحان لا تحتمل إجابة أخرى فى أغلب الأحيان فضلا عن أن درجته مضمونة، وليست محل خلاف أو اجتهاد.

ورغم ما يقال عن صعوبة تدريس القواعد ، فإنها جانب لا غنى عنه ، وضرورة ملحة تستوجبها اللغة العربية ، لأن جانب الإعراب فيها مؤشر للمعنى، وداع للجمال اللغوى. والنحو كعلم من علوم اللغة العربية له دور يؤديه بجانب فروع اللغة الأخرى التى تهدف فى النهاية إلى كشف أسرار القرآن الكريم ، وبيان أعجازه ، فضلا عن أنه أي النحو يسهم فى بناء اللغة وفهم أساليبها.

١١ - اتباع قدماء النحويين فى سرد القواعد اتباعا سد الباب أمام من يحاول الاجتهاد ، أو يرى فى نفسه القدرة على إضافة جديد ،أو تقديم مبتكر يسير يسهل جانب اللغة.

وإذا كانت اللغة العربية لغة شاعرة ، تبدو فيها عناصر الجمال فإن الجمال فيها يعتمد على مقاييس ذوقية ،ومادية تنظمها مشاعر وقواعد. فالمشاعر وليدة الحس الذى يقره العقل ، والقواعد هى الأدوات المصنوعة لإجراء القياس لأشكال اللغة المختلفة : إملائية ، ونحوية ، وصرفية ، وبلاغية .

١٢ - محاولات مجمع اللغة العربية فى تيسير النحو العربى ، وكذا المؤتمرات أعطت انطباعا لدى المعلمين بأن النحو صعب - فباعدوا بينهم وبينه من ناحية ، وبينه أى النحو والطلاب من ناحية أخرى ، وأصبح القرب من دراسته مغامرة غير محسوبة ، مع أنه ليس صعباً كما قد يتوهم البعض ، إذا توافرت النية لإتقانه.

١٣ - تقسيم اللغة العربية - فى المجال التعليمى - إلى فروع ، وتخصيص درجات لكل فرع منها - اتاح الفرصة لكل تلميذ أن يستبعد الفرع الذى لا يميل إليه - وقد يكون القواعد منها - وهو مطمئن إلى نجاحه.

١٤ - حاجة النحو إلى إعمال العقل والفكر ؛ لأن دوره فى أداء المعنى معروف . والطالب يميل إلى أن يريح نفسه من ذلك ، ويهرب إلى الفروع التى تعفيه من التفكير.

٧- محاولات تيسير النحو:

إزاء هذه الصعوبات كانت هناك محاولات لتيسير النحو العربى ، وهذه المحاولات ليست وليدة القرن العشرين ، والتى نشأت فى ثلاثينياته ، وإنما هى فكرة قديمة منذ الجاحظ فى القرن الثالث الهجرى أي منذ أكثر من ألف عام . ويمكن عرض أبرز محاولات تيسير النحو فى هذا القرن(العشرين) يلى :

١- محاولة حفنى ناصف وزملائه.

وضع حفنى ناصف وزملاؤه كتابهم قواعد اللغة العربية فى أربعة أجزاء متخذين من الطريقة القياسية أساسا فى منهج التأليف . أي أنهم كانوا يذكرون القاعدة ، ثم يسوقون

الشواهد والأمثلة لتوضيح الحكم ، وعلى المتعلم أن يستوعب القواعد ، ويحفظ الشواهد والأمثلة. وربما كان حفظ الشواهد مدعاة لرفع مستوى اللغة عند الدارس ، وتكوين جانب من السليقة اللغوية ، التى يمكن أن تنمو بعد.

٢ـ محاولة إبراهيم مصطفى.

ضمن إبراهيم مصطفى مقترحاته فى كتابه المشهور " إحياء النحو"ورأى أن تختزل أبواب النحو التى تتجاوز ثلاثين بابا فى ثلاثة أبواب كبيرة فى : باب الضمة علم الإسناد وباب الكسرة علم الإضافة ، وباب الفتحة ،وذهب إلى أنها ليست علامة إعراب .

وربما كان أهم ما وجه إلى هذه المحاولة من نقد أنها تضيع على الناشئة معرفة وظائف الكلمات فى العربية ، اذ تجمع المبتدأ والخبر ، واسم كان ، واسم كاد والفاعل ، ونائبه فى سلك واحد أيضا دون تمييز بين مفعول ومفعول.

- وعلى الرغم مما أحاط هذه المحاولة من مناقشات ، فقد اتضحت منها معالم وأمور.منها :

أ - الاهتمام بالقراءات القرآنية ، واستقراء الشواهد العربية من شعر ونثر.

ب - استقصاء أقوال علماء اللغة الأقدمين كالخليل ، وسيبوية والفراء فى معالجة المسائل الدقيقة فى النحو ، واختيار المصطلحات المناسبة لها.

جـ - الانتفاع بأساليب الدراسات الحديثة ، ومناهج البحث عند المحدثين .

د - إلغاء الأبواب غير العملية كبابى التنازع والاشتغال فى جميع أبواب النحو.

٣ـ دعوة طه حسين إلى تيسير النحو والكتابة.

دعا طه حسين إلى تجديد طرق التدريس المستخدمة فى تدريس اللغة العربية والتى اتسمت بالقدم ؛ لأنها لا تتفق مع ميول التلاميذ ، وإليها ينسب القصور فى اللغة ، ورأى أن يتم التعليم بطرق ميسرة غير أنه لم يوضح هذه الطرق لكى يؤخذ بها، ولم يذكر القواعد العملية فى التيسير.

٤ـ محاولة وزارة المعارف.

اتخذت محاولة التيسير الطابع الرسمى عندما قامت وزارة المعارف بتأليف لجنة للنظر فى تيسير النحو والصرف والبلاغة ، وكان ذلك بقرار من وزير المعارف عام ١٩٣٨.

وتشكلت هذه اللجنة من : طه حسين ، أحمد أمين ، على الجارم ، إبراهيم مصطفى ، محمد أبوبكر إبراهيم وعبدالمجيد الشافعى وتوصلت اللجنة إلى ثلاثة مآخذ. هى :

أ - وجود فلسفة حملت القدماء على أن يفترضوا ، ويعللوا ، ويسرفوا فى الافتراض والتعليل.

ب - إسراف فى القواعد نشأ عنه إسراف فى المصطلحات.

جـ - إمعان فى التعمق العلمى باعد بين النحو والأدب.

وتوصلت اللجنة إلى مجموعة من الاقتراحات ، منها : الاستغناء عن الإعرابيين: التقديرى والمحلى ، واعتبار حركات الإعراب أصلية حسب مواضعها . كما اقترحت اللجنة تسمية المسند إليه بالموضوع ، والمسند بالمحمول . وهى تسمية مأخوذة من المنطق ، وارتأت إلغاء الضمير المستتر جوازا أو وجوبا ،وأن يدرس موضوع التعجب والتحذير والإغراء على أنها تمثل بعض أساليب اللغة العربية ، واقترحت أيضا أن تترك موضوعات الصرف لما فيها من إرهاق للمبتدئين على أن يدرسها من يريد الاستزادة فى اللغة العربية. وهى بذلك ألقت العبء على المتعلم العربى ليتحمل مسئوليته تجاه لغته : دراسة وفهما.

هـ- دعوة شوقى ضيف :

اطلع شوقى ضيف على مخطوطة من كتاب الرد على النحاة لابن مضاء القرطبى قاضى قضاء دولة الموحدين فى الأندلس والمغرب ، المتوفى سنة ٥٩٢هـ ، ووجده فيها يدعو إلى إلغاء نظرية العامل فى النحو ، وكل ما ارتبط به من علل وافية ، ثم اقترح "ضيف" تصنيفا جديدا للنحو يذلل صعابه ، وييسر قواعده . وتم ذلك على ثلاثة أسس. هى إعادة تنسيق أبواب النحو بحيث تدمج الأبواب الفرعية فى الأبواب الرئيسية كلما أمكن ذلك ، وهو إدماج لا يؤدى إلى حذف صيغ الأبواب الفرعية من النحو ، كما قد يتبادر إذ هو فقط يلغى عنوان الأبواب ويبقى على صيغها فى الأبواب المتبقية التى تستوعبها فى وضوح . والأساس الثانى لهذا التصنيف المقترح هو إلغاء الإعراب التقديرى والمحلى متابعا فى ذلك مقترحات لجنة وزارة المعارف ، وقرارات مؤتمر المجمع سنة ١٩٤٥. والأساس الثالث : هو أن لا تشغل الناشئة بإعراب كلمة لا يفيدهم إعرابها فى صحة النطق بها أي فائدة ؛ إذ الإعراب ليس غاية فى ذاته ، وإنما هو وسيلة لنطق الناشئة السليم للكلمة العربية.

٦ـ محاولة مؤتمر ١٩٤٧، ١٩٥٦.

حين عقد المؤتمر الثقافى العربى الأول لجامعة الأقطار العربية فى بيت مرى بلبنان عام ١٩٤٧ وحضره ممثلون من مصر ، وسوريا ، ولبنان ، والعراق وغيرهم - رأى المؤتمرون أن قواعد اللغة العربية من نحو وصرف وإملاء تحتاج إلى تيسير، وتبسيط يصل إلى مستوى مدارك الطلاب على ألاَّ يمس ذلك بحال من الأحوال جوهر اللغة، فألفت لجنة لوضع مناهج الصرف والنحو والإملاء للصفوف الابتدائية والثانوية ، ووافق على اتباع ما يلى:

أ - يجب أن يكون تعليم القواعد النحوية فى عبارات وموضوعات حيوية تهم التلاميذ وتشوقهم لا فى أمثلة صناعية أو مفتعلة تؤلف لهذا الغرض.

ب - لا يتعرض بالإشارة إلى الإعراب التقديرى ، ولا إلى الإعراب المحلى فى المفردات والجمل .

جـ - يسكت عن تقدير الضمائر فى الأفعال، كما سكت النحاة عن تقديرها فى الأسماء المشتقة.

د - يقتصر فى إعراب المضاف إليه على قولنا (مجرور بالإضافة)، ولا تذكر عبارة (مضاف إليه).

وفى دمشق عقد المؤتمر الأول للمجامع العلمية عام ١٩٥٦. وقد رأى أن تكون القواعد ميسرة مختصرة وبعيده عن المناقشات ، والتعليل المضنى الذى تتطرق إليه كتب النحو كثيرا ، وأن يختار من القواعد ما يتصل بعبارات المتكلمين ، الشائعة فى ألسنتهم، وأن يترك ما يندر استعماله من الأساليب إلى وقته، بحيث لا يكلف التلميذ من درس القواعد إلا ما هو بسبيل استعماله، ثم كان مؤتمر مفتشى اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، الذى وضع فى اعتباره كل الجهود السابقة ،وتناول إلى جانب عملية التيسير تأليف الكتب الدراسية ، التى تترجم ما توصل إليه المؤتمر.

ويظهر مما سبق أن الدعوات التى انطلقت لتيسير النحو - قديما وحديثها - إنما قصد بها عرض جديد للنحو من غير أن يمس ذلك التغيير أصول اللغة، لأن تلك القواعد النحوية هى بحوث علماء وقفوا جهودهم على معرفتها، ونقدها، وتفهمها زمنا طويلا ومن هنا فليس كل رأى مطروح، أو فكرة طارئة تدفع إلى التغيير بل لابد لكل ذلك من تجربة طويلة ليتعرفها الناس، ويتفهمونها، خاصة أن لكل لغة من اللغات الحية مشكلات فى نحوها ومجازها ورسمها وأصولها . وليس بدعا أن تكون العربية فى عداد تلك اللغات .

فهى لغة قديمة النسب جليلة الحسب ، ثرية الكلم ، وافرة القواعد ، دائمة الزيادة ، مطردة الاشتقاق ، موسيقية اللفظ ، شعرية الحروف غزيرة الأدب ، كثيرة المادة ، ولكن كبرى مشكلاتها فى "مشكلة النحو"

ومن هنا كانت صيحة دعوات التيسير اللغوى التى أخذت تظهر بعد الحرب الأولى ، ولا نزال نعانى منها إلى اليوم ، بل هى اليوم أشد ما تكون دعوة إلى التيسير فى التعبير، والأخذ منه بما يكون . ودعوة إلى التيسير فى القراءة والكتابة ، ودعوة إلى التيسير فى الشعر والتحرر من قيوده فساء ظن الشباب باللغة ، وقلت ثقته بصلاحيتها على ما هى عليه.

ويمكن القول: إن محاولات التيسير بدأت أولا بدعوات فردية ، ثم انتقلت إلى الصيغة الرسمية فى لجان ومؤتمرات أعوام ، ١٩٣٨ ، ٤٢ ، ٤٥ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٥٦ ، ٥٧ ، ٧٢ ، ٧٤ ، ٧٦ ومع تعدد تلك المؤتمرات فإن الضعف فى اللغة العربية لازال موجودا وذلك من منطلق أن الإنسان لا يحتاج لركائز تربوية ، ولا إحصاءات لكى يستنتج أن مستوى تعليم اللغة العربية فى انحدار مستمر ، وأن الجامعات ، ودور المعلمين فى جميع الأقطار العربية تفرز سنويا أعداداً ضخمة ممن يفترض فيهم أنهم مختصون بتعليم اللغة العربية ، ومع ذلك تزداد نسبة الأمية (الأمية اللغوية) عند هؤلاء سنة بعد سنة.

ويبقى قبل محاولات التيسير وبعدها أن هذه اللغة راقية ، استمدت رقيها من القرآن الكريم . فمن تعامل معها بحب زفت إليه أسرارها ومن داوم على دراستها اقترب من تجويدها ، ومن خدمها نمت معه وتطورت ، وذابت معها صعوبتها ومشقة تعلمها.

٨ـ طرق تدريس القواعد:

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الملاحظات التى تؤخذ فى الاعتبار فى أثناء دروس القواعد. وأهم هذه الملاحظات ما يلى :

أ - النظر إلى القواعد على أنها جزء من كل وهو اللغة ، ولا ينبغى بأي حال أن يطغى الجزء على الكل بمعنى أنه لا ينظر إلى القواعد كمجموعة قوانين تحفظ فقط ولكنها إذا حفظت ففى نطاق الكل ، ويكون ذلك تابعا للفهم والتطبيق. ومن هنا فدرس القواعد يعالج فيه جانب المعنى ، والخط ، والرسم الإملائى وما يمكن أن يتصل بالقواعد بحيث تبدو وكأنها وسيلة ضمن وسائل أخرى لفهم اللغة.

ب - تدريس القواعد يتم من خلال قطعة أدبية متكاملة تؤدى معنى مفيدا يتصل بحياة التلميذ ، ويرى التلميذ فيها لغة تخاطب حاجة فى نفسه ، وتسمو بأسلوبه ، وتزيد من ثقافته ، وتوسع من دائرة معارفه ، بالإضافة إلى ما توضحه من القواعد اللغوية . حبذا لو تم إبراز دور القواعد فى أداء المعنى.

جـ - تدريب التلاميذ على القواعد أمر ضرورى ؛ لأن نجاح التلميذ فى تطبيق ما تعلمه يولد لديه نجاحات أخرى ، ويستخدم فى ذلك التدريب الشفهى ، والتحريرى ، لأن مجرد فهم التلاميذ للقاعدة لا يكفى فى أن تصبح مراعاة القواعد عندهم عادة . والعادات لا ترسخ إلا بكثرة الممارسة والتمرين . حبذا لو صاحب تدريبات الكتاب مشاركة التلاميذ فى ذلك عن طريق الأنماط اللغوية المماثلة للقاعدة.

د - مشاركة التلميذ أمر ضروري فى درس القواعد ، لأن ذلك يعوده على التفكير المستقل والاستنتاج المنطقى ، والتعليل المقبول ، وإذا كان أسلوب التلقين مطلوبا فى بعض المواقف الأخرى فإنه مرفوض فى درس القواعد لأن ما يصل إليه التلميذ بنفسه أدعى إلى البقاء فى ذاكرته مما لو قدمه له المدرس ، فضلا عما تثريه المناقشة للجوانب التعليمة الأخرى.

هـ - اختيار المعلم لطريقة التدريس هو قراره ، لأنه أدرى بمن يعلمهم ، وأعرف بنفسيات تلاميذه ، واتخاذ القرار لا يأتى من فراغ ، وإنما يقف خلفه ما تلقاه فى أثناء إعداده المهنى ، ليصل بالطالب إلى تكوين عادة لغوية يلتزم بها لا فى درس القواعد فحسب ، وإنما فى استخداماته اللغوية : حديثا وكتابة.

و - إدراك المعلم أن تدريس القواعد أداة تسهم فى قيام اللغة بوظائفها من تعبير وتفكير، واتصال وإقناع ، وأن الخلل فى تطبيق القواعد النحوية يعطل اللغة عن أداء هذه الوظائف وغيرها.

أما الطرق المستخدمة فى تدريس القواعد فهى: الطريقة القياسية، والطريقة الاستقرائية ،وطريقة النصوص المتكاملة، وطريقة النشاط، وطريقة التعيين، وطريقة حل المشكلات . وفيما يلى عرض لذلك.

أولاً : الطريقة القياسية :

القياس : Deduction وفى هذه الطريقة نبدأ بالمفهوم ، أي نعطى التعريف ثم ننقل إلى تصنيف الحقائق الموجودة ، وفقا لهذا المفهوم. وهو فى اللغة : حمل الشئ على الشئ ، وإجراء حكمه عليه لشبه بينهما عند الحامل.

وتعد هذه الطريقة من أقدم الطرق ، وفيها يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص ومن المبادئ العامة إلى النتائج ،ومن الحقائق العامة إلى الجزئية.

ولعل هذه الطريقة استمدت قوتها من كتب النحو التى ألفت ، واهتمت بالقواعد النحوية الكثيرة ، وصياغتها فى عبارة موجزة ، ثم الاستشهاد عليها بمثال أو مجموعة أمثلة قليلة. ويمكن أن تكون ألفية ابن مالك (جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسى، المتوفى سنة ٦٧٢ بدمشق) مثلا واضحا فى تصدير أحد أبياتها فى بداية الدرس، ثم الانطلاق منه للجانب التطبيقى . ومن هنا كانت الخطوات التى يسير فيها الدرس أن يذكر المدرس القاعدة مباشرة ثم يوضحها ببعض الأمثلة ، ثم ينهى الدرس بتدريب التلاميذ على تطبيق تلك القاعدة. ومن طبيعة هذا القياس أنه يفتح الطريق بالنمط الواحد تكوين جمل لا حصر لها ؛ مما يدل على القوة الإنتاجية للنحو ، ويوضح أنه صناعة لا معرفة . وأنه قياس تطبيقى مبنى على أساس نظرى.

وتتميز هذه الطريقة بأنها تختصر وقت التعليم ، كما أنها تقدم المفهوم مصحوبا بأمثلة يشترك فيها المعلم والتلميذ ، أما جوانب الضعف فيها، فيتمثل فيما يلى.

أنها تبعث فى التلميذ الميل إلى الحفظ، وتعوده المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره، وتضعف فيه قوة الابتكار فى الفكر، والرأى .

أن مفاجأة التلميذ بالحكم العام قد يكون سببا فى صعوبته . وقد تؤدى هذه الصعوبة إلى الخطأ فى التطبيق.

أنها تتنافى مع قواعد التدريس كل المنافاة ، لأنها تقدم الصعب على السهل حيث تقدم القاعدة والتعريف على الأمثلة والتطبيقات.

أن هذا النوع من التفكير لا يضيف جديدا إلى المعرفة . ولا يكتشف شيئا جديدا ، حيث إنه لا يبدأ من المجهول ليصل إلى المعلوم ، ولا يبدأ من جزئيات ليصل إلى تعميمات أو قوانين ، كما أنه لا يؤدى إلى زيادة المعرفة ، بل يجعلها تدور حول نفسها ، ولعل هذا

يبدو من كثرة التحقيقات اللفظية، والاستعراضات الفكرية، والتحديات العقلية ، والخلافات النحوية. ومن الواضح أن التفكير الهندسى ، والتفكير المنطقى صور من هذا التفكير القياسى ، أو الاستدلالى. ويبقى قبل هذا وبعده القاعدة النحوية التى لخصها ابن جنى فى قوله : " ماقيس على كلام العرب فهو من كلام العرب".

ثانيا: الطريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

الاستقراء لغة : التتبع ، وفى اصطلاح المنطقيين : قول مؤلف من قضايا ، يتم الحكم بها على الجزئيات ؛ لإثبات الحكم على الكل ، لوجوده فى أكثر جزئياته . فإن كان الأول كان الاستقراء تاما ، وأفاد اليقين. مثل : كل جسم إما حيوان أو ثبات أو جماد . وكل واحد منها يشغل حيزا . فكل جسم متحيز. فهنا استقريت الأجزاء المذكورة، وأقمت عليها الحكم ، فصح إثباته للكل ، وهو الجسم . ويسمى هذا الاستقراء قياسيا ، وهو قليل الاستعمال.

وإن كان الثانى كان الاستقراء ناقصا، وأفاد الظن لا اليقين .مثل الفرس يحرك فكه الأسفل عند المضغ ، وكذلك البعير ، والأسد ، والثعلب ، والهر ، وغيرها من الحيوانات . فكل حيوان يحرك فكه الأسفل عند المضغ. فهنا تتبعت هذه الجزئيات التى تعرفها ،ووجدت الحكم عليها كلها صحيحا ، فأثبت الحكم المذكور لكل حيوان ظنا منك أنه ليس هناك حيوان يخالف ذلك مع أن التمساح يحرك فكه الأعلى، عند المضغ. وهذا الاستقراء هو قسيم القياس.

أما الطريقة الاستقرائية فهى التى تعتمد على عرض مجموعة من الحقائق والمواقف . ثم إبراز أوجه الشبه بينها ، وعن طريق عملية التجريد العقلى يمكن الوصول إلى المفهوم ، باعتباره تجريدا للعناصر المشتركة بين عدد من الحقائق والمواقف . وقد انتشرت هذه الطريقة بانتشار الطريقة الهربارتيه فى أوربا ، ونقلها المفتشون الإنجليز والفرنسيون إلى مدارسنا سنه ١٨٨٧. ومن هنا يمكن القول: إن تلك السنة تعد تاريخا لبداية دخول تربية هربارت المدارس المصرية . وقد تركت هذه الطريقة آثارها على عملية التعليم فى مصر.

وتقوم هذه الطريقة على خمس مراحل : المقدمة أو التحضير ، والعرض والربط والاستنباط أو التعميم ، ثم التطبيق.

وتعتمد المقدمة على تهيئة أذهان التلاميذ لاستقبال ما سوف يقال لهم ، ولفت أنظارهم. ويتأتى ذلك إما بسؤال عام يتصل بالدرس ككل دون الدخول فى إحدى

جزئياته ، أو بنكتة ، أو إشارة ، أو إيماءة أو استغلال لموقف يومى ،أو قصة أو حوار . وليس هناك قيد على المعلم فى أن يستخدم ما شاء طالما أنها فى الحدود المرعية ، وتوظف لصالح الدرس.

ويتم العرض من خلال تقديم الدرس بشكل تتصاعد معه نفسية التلاميذ ويفتح لهم باب المشاركة منه. ومن هنا فإن نجاح الدرس يتوقف على مهارة المدرس فى عرض الأمثلة ومناقشتها، ومساعدة الطالب فى الربط بين أجزاء الدرس وإدراك العلاقات بين الأمثلة المختلفة، ومعرفة وجه الشبه والخلاف بينها فضلا عن إدراك العلاقة بين هذه الدرس وبين المعلومات التى قد درسها من قبل .

ومهمة المدرس هنا أن يستغل مهارته فى اختيار الأسئلة التى تسمح للتلاميذ بتحديد جوانب الربط المختلفة، وإبرازها بصورة يسلمون بها، ويصلون منها إلى الاستنتاج السليم.

وفى التطبيق يعمد المدرس إلى مجموعة من التدريبات مصاغة فى أسلوب أدبى راق ، يتصل بالقاعدة ، وقد يترك الفرصة أمام التلاميذ ليقدم كل منهم أمثلة أو أساليب تمشى وفق القاعدة التى تعلموها.

ويؤخذ على هذه الطريقة البطء فى إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة ، كما أنها تعتمد إلى حد كبير على المدرس ، ولكنها فى الوقت نفسه تدرب التلميذ على التفكير ، والمشاركة فى الدرس بشكل فعال.

ثالثاً: طريقة النصوص المتكاملة:

رئى أن تدريس القواعد يتم وفق أمثلة متعددة ، لا رابط بينها ولا اتصال إلا بمقدار ما يخدم القاعدة. ووصل الإحساس بالمتعلم إلى أن القواعد تدرس لذات القواعد، وأنه لا واقع لها إلا فى تلك النصوص التى تفتعل افتعالا، اما ارتباطها باللغة كلغة حديث وكتابة، فقد يبدو أمرا بعيد الاحتمال.

ومن منطلق وظيفة اللغة كأداة تلبى مطالب متعلميها ، وما يحتاجون من التعبير عنه ، كان على القواعد أن يتم تدريسها من خلال المادة المقروءة والمسموعة ، والمكتوبة وهى فى إطارها اللغوى العام ، بحيث يتم التعامل مع النص اللغوى ككل، لا أن يقتطع منه جزء يصدق على قاعدة نحوية ، أو يبرهن على رأى مخالف.

وهذه الطريقة هى نفس الطريقة السابقة لكنها تتم من خلال نص متكامل المعنى، يتضمن القاعدة المرادة . وتنفذ هذه الطريقة طبقا لما يلى :

١ - يتم قراءة القطعة الأدبية المتصلة بالقاعدة من المدرس، ومن التلاميذ، حتى يتأكد المدرس من قراءتها قراءة سليمة، ثم يعالجها من حيث المعنى، إلى أن يسيطر عليها التلاميذ ، فهما واستيعابا من حيث ما تعبر عنه.

٢ - يتم الوقوف على الشواهد النحوية التى تتصل بالقاعدة، عن طريق مناقشة التلاميذ، وتجميع كل الأمثلة التى تشترك مع بعضها فى جزئية من جزئيات القاعدة.

٣ - يسجل المدرس على السبورة جزئيات القاعدة أولا بأول بعد القيام بعملية الربط، وهكذا إلى أن يصل إلى تغطية القاعدة المراد تدريسها، بعد استخدام عملية التقويم البنائى، بحيث يسير الدرس فى خط تصاعدى إلى أن يصل إلى النهاية .

٤ - يقوم المدرس بتطبيق القاعدة على التدريبات الموجودة فى الكتاب ، أو تدريبات يكون قد أعدها هو من قبل . ومن الممكن أن يستأنس ببعض الأساليب التى يحفظها بعض الطلاب والتى يتحقق فيها الدرس ، أو جزء منه.

والواقع أن مزج القواعد بالتراكيب اللغوية ، والأساليب الأدبية ، وبالتعبير الصحيح يؤدى إلى رسوخ اللغة ، وأساليبها ومقرونا بخصائصها الإعرابية . ويستحسن توجيه هذه التراكيب فى جوانب قيمية معينة ، يراها المدرس ضرورية لهذا الطالب أو ذاك. ويرمى إليها المجتمع . وبهذا تحقق الأمثلة هدفين : تأكيد القاعدة النحوية، وترسيخ قيمة خلقية أو دينية ، أو وطنية ... الخ .

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على المعلم ؛ لأن إدارة درس القواعد بهذه الطريقة تتطلب وعيا خاصا منه ،ومهارة يستند إليها فى ربط القواعد باللغة بحيث لا ينسى هذا المعلم بعدين أساسين فى حصة القواعد ، وهما مرتبطان ببعضها أشد الارتباط : بعد القاعدة النحوية المستهدفة ، وبعد القيم المحملة على الأمثلة . وبهذا تتكامل الناحية العلمية مع الناحية التربوية . وكلما كانت تلك المادة مثيرة ، ومشوقة كان ذلك أدعى إلى تحقيق الهدف التعليمى والتربوى . وهذه الطريقة هى المتبعة فى مدارسنا حيث حدد مؤلفو الكتب المدرسية فى النحو توصياتهم بقولهم : إننا اخترنا لكل درس نصا متكاملا - وذلك فى أغلب الأبواب - واكتفينا - أحيانا - بأمثلة منتقاة ، إذا كانت الظواهر النحوية متشعبة ، تلافيا للتكلف غير المستساغ ، وراعينا فى هذه النصوص، أمثلة تكون زادا

تثري به معارف الطالب، وتصله بوطنه ، وقوميته ، وعصره ، وبالنواحى الاجتماعية والسلوكية ، وبما يواجه حاجاته وميوله ومشكلاته ، فى مرحلة النمو الجسمى والعقلى التى يمر به ، ثم يتم مناقشة الأفكار فى النصوص ببعض الأسئلة ، وأتينا بنماذج منها ، وتركنا للمدرسين أن ينسجوا على منوالها ، ثم عرضنا الأمثلة التى تضمن الظاهرة النحوية ، وتناولناها بالشرح الذى يجلى القاعدة ،ويوضحها فى غير إسهاب ممل ، ولا إيجار مخل .

ولا شك أن هذه الطريقة تعطى المدرس فرصة تدريس القواعد من خلال موضوعات القراءة والأدب والتاريخ والتعبير.

رابعاً : طريقة النشاط:

تعتمد هذه الطريقة على نشاط التلاميذ ومقروءاتهم ؛ إذ يكلفون بجمع الأساليب والنصوص والشواهد التى تتناول قاعدة من القواعد النحوية كالفاعل، أو الجار والمجرور، أو النواسخ، أو أدوات الشرط، أو أدوات الاستفهام مما يقرؤونه داخل الفصل، أو خارجه . فى الكتب المدرسية أو فى غيرها من الكتب أو الصحف، ثم تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة أو الجمل والعبارات محورا للمناقشة، التى تنتهى باستنباط القواعد المقصودة ،ثم القيام بمزيد من التدريب عليها.

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على عدة أمور. منها :

١ - الحضور النحوى لمعلمى اللغة العربية ، وذلك بالسيطرة على كل الأبواب والقواعد التى يكلف بها التلاميذ من حيث القواعد ، والقدرة على تطبيقها ، وتفهم أماكنها المختلفة فى العبارة ، أو الجملة.

٢ - نشاط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر متعددة يمكن اقتباس منها ما يتصل بما كلفوا به.

٣ - فهم التلاميذ للقاعدة النحوية التى على أساسها يتم تجميع الشواهد ، أو الأساليب أو الجمل.

٤ - نضج التلاميذ من الجانب التعليمي . بمعنى أن طالب المرحلة الثانوية أقدر - فى تلك الطريقة - من تلميذ التعليم الأساسى ، وتلميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى أقدر على تطبيق تلك الطريقة من تلميذ المرحلة الأولى.

٥ - مدى اهتمام الأسرة بالوقوف على مستوى أبنائها ، والتعاون معهم فى حل مشكلاتهم التعليمية ، أو فى ما يكلفون به من واجب مدرسى.

خامساً: طريقة حل المشكلات:

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات التى تعن للتلاميذ فى أثناء كلامهم أو كتاباتهم . ويثرى هذه الطريقة تعرف القاعدة التى يخطئ فيها التلاميذ من خلال التعبير، والاختبارات، والمذكرات والقصص، ومجلات الحائط، والدعوات الاجتماعية، والرسائل الاخوانية، والمكاتبات الرسمية، والمادة الإذاعية بالمدرسة، وكذا ما يقع من التلميذ من أخطاء فى أثناء القراءة .. إلى غير ذلك .

يقوم المعلم بحصر تلك الأخطاء ، وتصنيفها، ورسم خطة لمعالجتها ، بدءا بالخطأ الشائع ، ثم الذى يليه وهكذا ، وتعتبر تلك الطريقة من حيث تناولها لكل ذلك حلا للمشكلات النحوية التى تواجه التلميذ.

وهذه الطريقة – إذا أحسن استخدامها – تعد من أفضل الطرق، حيث إنها تقوم على أساس الحاجات الحقيقية للتلاميذ ، وما يقعون فيه من أخطاء فى كلامهم وكتاباتهم، وقراءاتهم كما أنها لا تخضع للتخمين، أو الترتيب المنطقى لقواعد اللغة ، كما وضعه النحاة، بل إنها تهتم بتشخيص وعلاج نواحى الضعف لدى التلميذ كفرد.

سادساً: طريقة التعيين:

وهذه الطريقة ليست خاصة بالقواعد النحوية فقط ، أو الجوانب البلاغية فقط، وإنما هى طريقة شاملة ، تتعامل مع اللغة ككل . وهى تتناسب إلى حد كبير مع الطلاب الجامعيين ، أو من يناظرونهم ، ويصعب استخدامها مع تلاميذ التعليم العام؛ لأنها تتطلب الرجوع إلى مصادر متعدد حتى يمكن تغطية النص ، أو الجزء المراد دراسته من مختلف النواحى.

ولب هذه الطريقة أنها تعمد إلى فقرة أو قصيدة مثلا من مصنف ، أو ديوان شعر يحدده المعلم بنفسه ،أو يستقرئ أحد الطلبة ، ثم يأخذ فى تفسيرها ، وتترك الحرية للطالب فى أن يحلل ، ويقارن ، ويربط ، ويعلل

ويتم اختيار (التعيين) من المخطوطات، أو من أمهات الكتب ، أو من مؤلفات من شهد لهم بالاقتدار فى ميدان اللغة. وترتبط هذه الطريقة بمعالجة المأثور من النثر والشعر، للوقوف على التذوق اللغوى ، والإحساس بجماليات العربية.

ويمكن القول: إن الحكم على فعالية طريقة ما إنما يتضح بمقدار ما فيها من :

ا - توفير الوقت والجهد لكل من المعلم والمتعلم ،والوصول بالمتعلم إلى الهدف المطلوب.

ب - إتاحة الفرصة للتلاميذ لكى يعملوا عقولهم ، ويفكروا بأنفسهم ولأنفسهم تفكيراً علمياً.

جـ - التفاعل الوثيق بين المعلم والطلاب ، وإبراز قيم ونماذج سلوكية ، تمكن التلميذ من التطور باستمرار، تطويرا مبنيا على المشاركة ،وجودة الفهم.

د - ملاءمتها لمستويات التلاميذ، بل إن المعلم فى بعض البلدان المتقدمة يحاول تعرف الخلفيات الثقافية لتلاميذه ، ومفاهيمهم ، واتجاهاتهم ،وقيمهم قبل البدء فى عملية التدريس ، حتى تتم فى إطار من وضوح الرؤيا ، بحيث يدرك نوعية التلاميذ الذين يتفاعل معهم فى أثناء المواقف التعليمية.

٩ـ الأخطاء النحوية الشائعة:

تعد القواعد وسيلة لضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة، ووضوح التعبير وسلامته من حيث إن ألفاظه عربية أصلية، وتراكيبه، صحيحة جارية على مقتضى اللغة، وقواعدها النحوية والصرفية، حتى يكون الفهم دقيقا، والكلام بينا، ليس فى مقاصده غموض ، ولا فى معانيه إبهام أو قصور، ولا فى ألفاظه، وأساليبه وتراكيبه خطأ أو عجز عن الإبانة والإفصاح.

والمفروض فى أي عملية تعليمية يتم فهمها والسيطرة عليها أن يمارسها الإنسان بعد ذلك بتلقائية ، بحيث تصبح أمرا آليا ، فإن لم تصل إلى هذه الدرجة فعلى الأقل يحاول أن يطبق ما تعلمه على ما يواجهه فى حياته العملية ،بحيث يستحضر القواعد التى تتصل بما تعلمه فيما يعرض له ، وفى الوقت نفسه ليظهر الفرق بين من تعلم، ومن لم يتعلم.

والقواعد النحوية من فروع اللغة التى تدرس بمرحلة التعليم العام لها ظروفها التى لا يصل فيها متعلمها إلى درجة المهارة المطلوبة إلا بعد جهد وطول دراسة ، فضلا عن الحساسية اللغوية ، والتمرس باللغة ، ولذا فإن الخطأ فيها أمر وارد ، ليس فى الحديث فقط ، وإنما فى الكتابة أيضا ، من أجل هذا قمت بدراسة لتحديد الأخطاء النحوية الشائعة فى التعبير الكتابى فى الصف الثالث الثانوى العام . وكان ذلك وفقا لمجموعة من الخطوات ،أهمها ما يلى :

١- حدود الدراسة .

أ - اقتصرت هذه الدراسة على طلاب الصف الثالث الثانوى العام باعتباره نهاية هذه المرحلة، كما اقتصرت على الأخطاء النحوية والإملائية فى موضوعات التعبير الكتابى التلقائى فى الصف الثالث من تلك المرحلة.

٢- خطوات الدراسة :

سارت هذه الدراسة وفق الخطوات التالية :

أ - جمع الأخطاء النحوية والإملائية لدى عينة البحث ،وذلك عن طريق فحص كتاباتهم فى كراسات التعبير لبعض طلاب الصف الثالث الثانوى .

ب - تصنيف الأخطاء حسب الجنس والتخصص (علمى - أدبى)، ثم البيئة.

جـ - الكشف عن أسباب وقوع هذه الأخطاء ،وذلك عن طريق فحص الأخطاء نفسها.

د -اقتراح خطة لعلاج الأخطاء الشائعة ، وذلك بتقديم مقترحات قد تكون كفيلة بالتقليل من تلك الأخطاء.

٣- تحديد المصطلحات:

فرقت الدراسة بين نوعين من الخطأ الشائع :

أ - خطأ شائع فى القواعد : ويقصد به الخطأ الذى يحدث بنسبة ٢٠٪فأكثر.

ب - خطأ شائع فى الإملاء : ويقصد به الخطأ الذى يحدث بنسبة ٥٪ فأكثر.

قد تم هذا التفريق بناء على أن هناك دراسات متعددة حول الأخطاء الشائعة فى مجالات مختلفة ، تبنت عدة تعريقات مختلفة . وبالنسبة للنحو فإن الشكوى من الخطأ فيه شكوى عامة، قد تمتد إلى المتخصصين ، وتقليل نسبة الخطأ فيه أمنية من الأمانى ، صعبة التحقيق، ولذا فإن تحديد نسبة الـ ٢٠٪ أمر مقبول بحيث لا يبدو تفريطا أو أمنية.

أما الإملاء فإن الطالب فى المرحلة الثانوية يفترض أنه لن يخطئ أبدا لأنه وصل إلى مرحلة تمكنه من السيطرة على عملية الكتابة . وتحديد نسبة ٥٪ يتلاءم مع الكتابة – وهذا من جهة نظر البحث.

٤ـأهمية البحث:

برزت أهمية هذا البحث فيما يلى :

١ - أنه يقم قائمة بالأخطاء النحوية ، والأخطاء التى تتعلق بالإملاء التى تقع من بعض طلاب الصف الثالث ، وقد تنسحب هذه الأخطاء على بقية الصفوف الأخرى دون هذا الصف.

٢ - أنه - عن طريق هذه القائمة يمكن أن توضع أساليب العلاج لمحاولة تلافى هذه الأخطاء مستقبلا ، أو التقليل منها ، وذلك من خلال عملية التشخيص والعلاج.

٣ - أنه قد يتطلب هذا البحث إعادة النظر فيما يقدم من محتوى الطلاب المرحلة الثانوية وما قبلها ، وذلك بإدخال بعض التعديلات فى المناهج المقدمة لهؤلاء بحيث تحقق الأهداف المطلوبة .

٤ - أن تحديد تلك الأخطاء قد يدفع بعض خريجى هذه المدرسة إلى ممارسة عملية التعلم الذاتى بهدف السلامة من الوقوع فى تلك الأخطاء.

٥ - الصعوبات التى واجهت الباحث :

كانت هناك صعوبات كبيرة فى الحصول على عينة البحث من جهة أن توقيته كان يتطلب الانتظار لحين الانتهاء من العام الدراسي ، ووقف الأعمال التحريرية بالنسبة للطلاب . ومن جهة أخرى فإن بعض المدارس لم تسمح بتسليم بعض كراسات تلاميذها بحجة الحفاظ عليها ، أو أن أصحابها قد يطلبونها فيما بعد ، ومن الممكن الاطلاع عليها داخل المدرسة ، ولا يخفى أن تصحيح تلك الكراسات مرة ثانية ، فى المدرسة ويتطلب وقتا كافياً فضلا عن أن ظروف المدرسة ربما تسمح بذلك ،كما أن كثيرا من الطلاب قد انقطع عن المدرسة وأخذ معه متعلقاته.

٦ـ إجراءات البحث:

شملت إجراءات البحث مجموعة من الخطوات . هى :

أولا : اختيار العينة :

روعى فى اختيار عينة البحث ثلاثة مجالات أساسية . هى :

١ - المجال الجغرافى : وتم تحديده بمحافظات: القاهرة ، والمنوفية ، والقليوبية ، والفيوم. ويرجع السبب فى اختيار هذه المحافظات للأمور الآتية.

٢ - أنها تثرى البحث من حيث تضمنها للعديد من البيئات.

٣ - أن محافظة القاهرة قد حظيت بأكبر نصيب من العينة باعتبارهامن أكبر محافظات الجمهورية، حيث يسكنها نحو١٣٪ عام ١٩٨٢من إجمالي سكان الجمهورية.

ثانياً: المجال البشرى:

ويقصد به الأفراد الذين يعيشون فى المجال الجغرافى للبحث.

وهؤلاء الأفراد هم :

١ - الطلبة والطالبات من الصف الثالث الثانوى العام.

٢ - الطلبة والطالبات من القسمين العلمى والأدبى.

٣ - الطلبة والطالبات من الريف والحضر.

ثالثاً: المجال الزمنى :

وقد تم تحديد المجال الزمنى لهذه الدراسة بداية شهر مارس ١٩٨٥، حيث أنهى الطلاب أعمالهم التحريرية فى التعبير، وكانت هذه الكتابات فى محصلة خبراتهم فى الصفوف الدراسية السابقة.

رابعاً: حجم العينة :

أُختير حجم العينة فى ضوء إمكانات الباحث كفرد، وليس كمجموعة، أو فريق عمل. والجدول التالى يوضح حجم العينية :

كان منهج الدراسة المستخدم فى هذا البحث هو تحليل المحتوى فى ضوء فنيات

م	اسم المدرسة	المحافظة	عدد الكراسات		عدد الموضوعات	
			بنين	بنات	بنين	بنات
١	حلوان الثانوية بنات	القاهرة		١٣		٦١
٢	طبرى روكسى الثانوية	القاهرة	١٠		٢٥	
٣	ابن خلدون الثانوية	القاهرة	١٠		٣٦	
٤	مليج الثانوية المشتركة	المنوفية	١٠	١٠	٥٨	٥٤
٥	امياى الثانوية المشتركة	القليوبية	١٠	١٠	٦٤	٧٥
٦	صلاح سالم الثانوية العسكرية	الفيوم	١٠		٢٨	
المجمـــوع			٥٠	٣٣	٢١١	١٩٠
المجمـــوع الكلى			٨٣		٤٠١	

١١ـ منهج البحث:

أسلوب تحليل الأخطاء وقد طبق ذلك على موضوعات التعبير الكتابى التى كتبها طلاب الصف الثالث الثانوى على مدار السنة الدراسية ٨٥/٨٤ ؛ وحتى يمكن عن طريقه الوقوف على الأخطاء النحوية والإملائية الشائعة فى استعمالات الطلاب اللغوية ، وقد تم تجميع البيانات المطلوبة للبحث باستخدام استمارة أعدت لهذا الغرض وطبقت هذه الاستمارة على مجموعات عشوائية من المدارس ، والفصول والكراسات بحيث انتفى عامل الاختيار من بين هذه الوحدات.

١٢ـ تصحيح موضوعات التعبير:

تم تصحيح كراسات العينة مرة ثانية للتأكد من أن عملية التصحيح سليمة وبالشكل الذى يتفق مع البحث ، لأن بعض المدرسين قد يصحح الكراسات مرة ، ثم يتركها فى الموضوع التالى، وتم وضع الرموز التى تبرز الأخطاء النحوية والإملائية فى كل موضوعات التعبير، وكانت هذه الرموز هى المفاتيح لتفريغ البيانات.

١٣- تفريغ البيانات والمعالجة الإحصائية :

قام الباحث بتفريغ البيانات الخاصة بالبحث فى جداول تناولت الخطأ وعدد التكرارات، واستخدم الباحث فى المعالجة الإحصائية النسب المئوية ، لترتيب تلك الأخطاء حسب نسبتها المئوية ، واعتمد فى تصنيفه للأخطاء النحوية على تصنيف كتاب النحو للصف الثالث الثانوى باعتبار أن هذا الكتاب هو آخر كتاب درسه الطالب فى النحو ،وبالتالى فإن معلوماته لا تزال باقية فى أذهان الطلاب ، ومن الممكن تطبيق ما تعلمه من القواعد فى كتابة التعبير التحريرى . ومعروف أن هذا الكتاب قد قسم موضوعات النحو على أساس تجميع أكثر من مبحث فى النحو تحت اسم واحد . فمثلا مرفوعات الأسماء يندرج تحتها المبتدأ والخبر ، واسم كان وأخواتها ، خبر أن وأخواتها ، والفاعل ونائبه ، والتوابع المرفوعة : النعت – العطف - التوكيد – البدل ... الخ ، وبالمثل منصوبات الأسماء ، وأدوات النفى ... الخ .

واعتمد البحث أيضا فى تصنيفه للأخطاء الإملائية إلى أبوابها المعروفة ، باستثناء علامات الترقيم باعتبارها خطأ شائعا حتى بين المستويات العالية لم ينج منها إلا القليل ليس على مستوى الثانوية العامة فقط ، وإنما على المستويات الأخرى بعدها ، ولذا استبعدت من الأخطاء.

وقبل عرض الأخطاء النحوية التى صدرت عن العينة والنسب المئوية الخاصة بها تجدر الإشارة إلى الاعتبارات الآتية :

١ - أن موضوعات التعبير غالبا ما يقل فيها الأخطاء النحوية والإملائية لأن التلميذ يتعهد هذه الكتابة — فى الغالب — بالقراءة مرة بعد أخرى وقد يكتشف فى أثناء القراءة ما وقع فيه من أخطاء ، فيبادر إلى تصحيحه أملا فى الحصول على درجة أعلى فى عملية التصحيح ، فضلا عما يتيح له ذلك من تميز بين زملائه.

٢ - أن بعض موضوعات التعبير تكتب فى البيت — إن لم تكن كلها . وهذا الوضع يعطى التلميذ فرصة الاقتباس ، أو النقل من مادة مكتوبة من مصادر أخرى . أو قد يستعين بمن هو أكثر قدرة منه على الكتابة . وفى كل الحالات هناك فرصة لأن يجنب التلميذ نفسه الوقوع فى الخطأ ، أو على الأقل الاقلال منه.

٣ - أن بعض المدرسين جنب نفسه إلزام كل الطلاب كتابة موضوعات التعبير ، خصوصا تحت ظل كثافة الفصول العالية ، وقد نتج عن ذلك أن اقتصرت عملية كتابة التعبير على التلاميذ الذين يحبون الكتابة ، ويميلون للتعبير ،وقل إقبال التلاميذ الذين يعانون من ضعف فى الكتابة.

٤ - أن بعض موضوعات التعبير فى المرحلة الثانوية — من منطلق تواصل الخبرة — قد تختار موضوعاتها من ضمن الموضوعات التى قد يكون الطالب قد سبق الكتابة فيها وخصوصا فى المناسبات الدينية والقومية وحينئذ لا يجد التلميذ نفسه فى حاجة إلى التفكير ، أو إعمال العقل مرة ثانية ، بل سرعان ما يسترجع أفكاره السابقة ، ومعلوماته المحفوظة.

٥ - أن الباحث لا يدعى عمومية النتائج المتوقعة من هذا البحث ، ولكن هذا لا يمنع من أنها تمثل حقيقة واقعة لشريحة كبيرة من الطلاب ، وذلك لتشابه الظروف التعليمية فى مصر ، الأمر الذى يقارب المستويات بعضها ببعض.

٦ - أنه لما كان الهدف من البحث هو تحديد الأخطاء الشائعة لدى كتابات الصف الثالث الثانوى ، ومعرفة أشهر تلك الأخطاء التى تقع من معظم أفراد العينة فقد اكتفى الباحث فى مجال المقارنة بين التلاميذ من حيث التخصص ، والجنس ، والريف ، والحضر باختيار خمسة عشر كراسا لهذه المتغيرات ، لأن العينة التى تم تجميعها لم تتضمن الا هذا العدد بالنسبة للقسم الأدبى . احتوت تلك الكراسات على خمسة

وستين موضاعاً للأدبى ، واثنين وسبعين موضوعا للبنات ، وثمانية وستين للريف ، وأربعة وستين للحضر.

وأيا كان الأمر فمهمة البحث أن يحدد المشكلة بدقة – ما أمكن – ويعرضها فى حيدة تامة حتى يمكن وضع الحلول لها ، لأن الضبط فى العلوم الإنسانية بمعناه العلمى البحت أمر متعذر، ويكفى أن يقدم الباحث المؤشرات الحقيقة لحالة المشكلة. وفيما يلى عرض للأخطاء النحوية الشائعة فى كتابات طلاب الصف الثالث الثانوى بمحافظة القاهرة ، والفيوم ، والقليوبية ، والمنوفية. وهى كالتالى :

١ - أن الأخطاء فى منصوبات الأسماء كثيرة وتمثل ٥٨.٦٪من مجموع الأخطاء الكلية وتنسحب هذه النسبة الكبيرة أيضا على بعض مباحث هذه الشريحة ممثلة فى الأخطاء فى المفعول به حيث بلغت نسبة الأخطاء فيه بالنسبة لمجموع الأخطاء ٢١.٤٪ كما تنسحب أيضا على خبر كان وأخواتها حيث وصلت الأخطاء فيها إلى ٢٠.٢٪ من إجمالى الأخطاء . ومن النسب التى جاءت قريبة من الـ ٢٠٪ التى ارتضاها البحث الأخطاء الخاصة بإعراب الفعل حيث بلغت نسبتها إلى ١٦.٩٪ وما يتصل بالفعل بصفة عامة إلى ١٩.٥٪ وباقى المباحث جاءت أخطاؤها أقل من ذلك . حيث وصلت مرفوعات الأسماء إلى ٩.٣٪ والمجرورات إلى ٥.٤٪.

٢ - أن المباحث التى جاءت فيها الأخطاء بنسبة عالية إنما هى من الموضوعات المقررة على الصف الثالث الثانوية ، وكان من المتوقع أن تقل النسبة فيها باعتبارها قريبة إلى أذهانهم ،ولم يمر عليها وقت يسمح بنسيانها.

٣ - أن بعض المباحث التى جاء الخطأ مترتبا على خطأ قبله ، فالخطأ فى التوابع - مثلا - جاء نتيجة ارتباطه بما قبله . فقد يأتى بعد خبر كان وأخواتها - وهو مكتوب خطأ فيكتب خطأ تبعا لذلك .

٤ - أن بعض الأخطاء التى صدرت عن العينة ولو أن نسبتها لا تصل إلى ٢٠٪ يعتبر خطأ جسيما ، وذلك لأنه ليس من المقبول ألا يعرف طالب الثانوية العامة استخدام اسم الإشارة أو استخدام اسم الموصول . مثل : الاحتفال بذلك الذكرى ، ابنه عبدالله التى مات، لأن مثل هذه الأخطاء قد تغفر لتلميذ المرحلة الإعدادية أما طالب الثانوية العامة فلا يتوقع منه الوقوع فى ذلك .

٥ - أن أخطاء القسم الأدبى أكثر من القسم العلمى . صحيح أن الفرق ليس ملحوظا ، ولكنه مؤشر إلى أن طالب القسم العلمى مستواه العلمى فى النحو وتطبيقه أعلى من طالب القسم الأدبى . ولعل السبب فى ذلك ، أن هذا الأخير يبدأ المذاكرة من أول العام فتبدو المعلومات أكثر رسوخا، فضلا عن أن التخصص يعطيه إمكانية الدقة والوعى لما يقرؤه. وقد يكون السبب أن بعض طلاب القسم الأدبى لم ينضموا إليه ، إلا لإحساسهم بالعجز عن الاستمرار فى القسم العلمى نظرا لأن الأخير يعطى فرصة أكثر فى الجامعة ، والحياة العامة . والقسم الأدبى على هذه الصورة يمثل آخر فرصة للطالب يضمن بها الدخول إلى الجامعة.

٦ - أن أخطاء البنات أكثر من أخطاء البنين ، ولعل السبب فى ذلك أن الولد قد تتاح له الفرصة للقراءة الخارجية أكثر من البنت ، أو أنه أكثر تفرغا من البنت التى قد تشغلها أعمال البيت إلى حد ما ، أو أن الولد يرى الخطأ النحوى عيبا ربما لا تهتم به البنت . وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض البحوث الأخرى من أن البنين أفضل من البنات فى توظيف القواعد النحوية فى المواقف اللغوية الطبيعية.

٧ - أن هناك فرقا بين الريف والحضر . ولعل السبب فى ذلك أن الخدمات التعليمية فى المدينة أكثر منها فى القرية ومنها كثرة الدروس الخصوصية والانضمام إلى مجموعات التقوية ، وانتشار استخدام الكتب الخارجية والاهتمام بالوسائل المعينة على التحصيل من تليفزيون وصحف.

نتائج الدراسة :

أظهرت هذه الدراسة — بعد تصحيح٤٠١ موضوع من موضوعات التعبير — النتائج الآتية :

أولاً : نتائج عامة :

١ - أظهرت الدراسة أن هناك ضعفا عاما لدى طلاب الصف الثالث الثانوى العام فى التعبير الكتابى من حيث القواعد النحوية ، والإملائية حيث وصلت الأخطاء إلى ٥٣٧ فى القواعد و٢٨٥ فى الإملاء بمجموع ٨٢٢ خطأ . وقد يقال: إن تلك الأخطاء مقبولة بالنسبة لعدد الموضوعات ، ولكن هذا غير مقبول لأن تلك المرحلة إما منتهية إلى حياة عملية أو إلى الالتحاق بالجامعة . وإذا كان مقبولا بالنسبة للقواعد فليس مقبولا بالنسبة للإملاء ، لأنه من المفروض ألا يخطئ فيها التلميذ .

٢ - أظهرت الدراسة اتساق الأخطاء النحوية مع الأخطاء الإملائية إلى حد كبير ، وأن فهم القواعد النحوية وتطبيقها تطبيقا سليما كفيل بكتابة إملائية صحيحة.

٣ - أظهرت الدراسة أن طرق التدريس فى مرحلة ما قبل الثانوية تؤثر تأثيرا فعالا على ما بعدها ، وأن إهمال أحد جوانبها يترتب عليه آثار كبيرة.

٤ - أظهرت الدراسة أن جانب البيئة السليم يوجه العملية التعليمية إلى مسارها الصحيح من حيث التصحيح ، ومراجعته. وتعديل جانب القصور إلى مساره لدى الطالب أمر ينبغى الاهتمام به من قبل المعلم.

ثانياً: نتائج خاصة بالقواعد النحوية :

١ - تتفق نتائج هذا الجزء بما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة مع أن بيئة البحثين مختلفتان . وهو مؤشر يدعو إلى القول بأنها أخطاء شائعة.

٢ - تحتل منصوبات الأسماء أول الأخطاء شيوعا ، وأول هذه المنصوبات المفعول به وخبر كان ، ثم التابع المنصوب ، بنسبة ٥٨.٦٪ من الأخطاء الكلية ، يليها بعد ذلك إعراب الفعل خاصة مرفوعات الأسماء وبنسبة ٩٪ وباقى الأخطاء تعتبر حالات فردية .

٣ - يمثل القسم العلمى بشعبتيه ، والبنون والحضر الجانب الذى تقل فيه الأخطاء نظرا للظروف المختلفة التى تحيط بكل.

٤ - تكمن الأخطاء الشائعة فى الموضوعات المقررة على الصف الثالث الثانوى، وهذا موطن الضعف ، وكان الأولى والأجدر أن تقل فى الموضوعات المقررة نظرا لقرب دراستها.

٥ - تثير الحالات التى لم تصل إلى درجة الشيوع تساؤلا هو كيف وصلت تلك الحالات الثانوية العامة ؟ مما يشير إلى أن هناك نقطة ضعف فى عملية الامتحانات.

٦ - تشير تلك الأخطاء إلى أن تدريس القواعد يتم بطريقة آلية بعيدة عن المعنى ، بحيث لو أكد المعلم على ضرورة الربط بين الإعراب والمعنى لقلت تلك الأخطاء إلى حد كبير ، وهى عملية يمكن لطالب الثانوية العامة أن يستوعبها ثم تطبيقها.

المقترحات والتوصيات : يمكن التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية بما يلى :

١ - زيادة التدريبات التى تتعلق بالقاعدة ، وربطها بالمعنى من جهة النحو ، وربط النحو بالإملاء من جهة أخرى . ويمكن أخذ بعض الأمثلة من كتابات التلاميذ ، وتطبيق القاعدة النحوية عليها.

٢ - الاهتمام بعملية التصحيح ، والتأكد من قيام الطلاب من استيعاب التصحيح.

٣ - التركيز على الأخطاء الشائعة ، وذلك بإعطائها اهتماما أكثر حسب خطة موضوعة.

٤ - زيادة نصيب القواعد من الخطة الدراسية ، وتخصيص جزء منها للتدريبات العامة.

٥ - مد تدريس الإملاء إلى الصف التاسع بحيث يخصص وقت لمراجعة القواعد الإملائية كلها .

٦ - اهتمام المدرس بإخراج الحروف من مخارجها الأصلية ، ورد من يخالف ذلك من الطلاب.

١٠ـ مهارات النحو :

تشمل مهارات النحو كل ما ورد فى ألفية ابن مالك من مباحث نحوية وصرفية، سواء كان تلك المباحث ضمها مقرر دراسى ما ، فى صف دراسى ما ، أم لا وهذه المهارة عملية عقلية بحتة، يقوم بها المتعلم فى سرعة ودقة ، من فهم وربط ، وإدراك علاقة ، وتحليل وتصنيف وتمييز ، يتمخض عنها، ضبط صحيح للكلمات، ونطق سليم للصيغ، وتصويب ما انحرف من الأساليب والتراكيب من الناحية النحوية والصرفية.

وهذه المهارات تتسع لتستوعب مفهوم دراسة النحو دراسة صحيحة ، من حيث علم الأصوات وعلم الصرف ، لأن دراسة الأصوات تساعد على تحديد المعنى النحوى والدلالى للتركيب ، كما أن النحو لا يتخذ لمعانيه مبانى من أى نوع إلا ما يقدمه له الصرف .والصرف يستعين بالأصوات أيضا ، ثم يقدم العناصر الصوتية إلى النحو باعتبارها عناصر صرفية . والضمان الوحيد لنمو مهارات النحو هو كثرة الممارسة وزيادة الاستخدام ، والتأمل فى سلامة النص اللغوى ، ودقة معانية.

مراجع الفصل الثامن

١ - إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق.

٢ - ـــــــ ، "الأخطاء الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام" حولية كلية التربية بالفيوم ، العدد الثانى ، الجزء الثانى ، ١٩٨٥.

٣ - إبراهيم مصطفى ، إحياء النحو ، القاهرة لجنة التأليف والترجمة والنشر ،١٩٣٧.

٤ - أحمد حسن الزيات ، فى أصول الأدب ، محاضرات ومقالات فى الأدب العربى، القاهرة مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ١٩٣٥.

٥ - أبو هلال العسكرى ، الفروق اللغوية (ضبطة وحققة : حسام الدين القدس) بيروت : دار زاهد القدس ، د.ت .

٦ - أحمد حسين اللقانى ، المناهج بين الفكرية ، والتطبيق ، مرجع سابق.

٧ - أحمد طاهر حسنين ، " نحو قراءة محوية ميسرة " مجلة مجمع اللغة العربية ، الجزء الرابع والأربعون ، ذو الحجة ١٣٩٩ - نوفمبر ١٩٧٩.

٨ - أحمد عبد الستار الحوارى ، "نحو التيسير" ، بغداد : مطبعة سليمان الأعظمى، ١٩٦٤.

٩ - بطرس البستانى ، دائرة المعارف ، مرجع سابق

١٠ - تمام حسان ، مناهج البحث فى اللغة ، الدار البيضاء : دار النظافة ، ١٩٧٩.

١١ - ـــــــ ،" فن خصائص العربية " مجلة مجمع اللغة العربية ، الجزء السابع والأربعون ، رجب ١٤٠١هـ - مايو ١٩٨١.

١٢ - الجاحظ ، البيان والتباين ، الجزء الثانى ، القاهرة : الباب الحلبى ١٩٦٢.

١٣ - حورية الخياط ، إعادة بناء مفاهيم النحو فى المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية — جامعة عين شمس ، ١٩٨٢.

١٤ - دينيس تشايلد ، علم النفس والمعلم ، مرجع سابق.

١٥ - رشدى لبيب ، معلم العلوم مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمى والمهنى ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٦.

١٦ - سعيد الأفغانى ، من غرائب الأساليب " مجلة مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق .
١٧ - شوقى ضيف ، تيسير النحو مجلة مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق .
١٨ - طاهر على حسن علوان ، الأخطاء النحوية الشائعة فى التعبير الكتابى لدى طلاب الصف الثالث الثانوى بمحافظة الإسكندرية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية . جامعة الإسكندرية ١٩٨٤.
١٩ - طه حسين ، مستقبل الثقافة فى مصر ، القاهرة : مطبعة دار المعارف ، ١٩٤٤.
٢٠ - عباس حسن ، اللغة و النحو بين القديم والحديث ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦.
٢١ - عبدالجبار القزاز، الدراسات اللغوية فى الفراق ، مرجع شابق .
٢٢ - عبدالرحمن بن خلدون ، مقدمة بن خلدون ، مرجع سابق .
٢٣ - عبد الصبور شاهين ، العربية لغة العلوم والتقنية ، القاهرة : دار الاعتماد ، ١٩٨٩.
٢٤ - عبدالعليم فودة وآخرون ، النحو للصف الأول مم المرحلة الثانوي ، القاهرة : الجهاز المركزى للكتب الجامعية الدراسية والوسائل التعليمية ، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤.
٢٥ - عبد القاهر الجرحانى ، دلائل الأعجاز (تعليق وشرح : محمد عبد المنعم ختاحى) القاهرة مكتبة القاهرة ، ١٩٧٦.
٢٦ - على أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية مرجع سابق.
٢٧ - على النجدى ناصف ، من قضايا اللغة والنحو : نهضة مصر ١٩٥٧.
٢٨ - ماريو باى ، أسس علم اللغة (ترجمة احمد مختار عمر) القاهرة عالم الكتب ، ١٩٨٣ز
٢٩ - مازن المبارك ، نحو وعى لغوى ، دمشق : المؤسسة العربية للطباعة ، ١٩٧٠.
٣٠ - محمد أحمد برانق ، الاتجاهات الحديثة فى تيسير النحو ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٥٧.
٣١ - محمد صالح سمك ، فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية ،مرجع سابق.
٣٢ - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوي ، مرجع سابق.
٣٣ - محمد عبد المنعم خفاجى، الدرس النحوى فى مدارسنا التربية، العدد الثانى والسبعون. ذو القعدة ١٤٠٥هـ - يوليو ١٩٨٥.
٣٤ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتربية ، اجتماع طبرا متخصصة فى اللغة العربية مرجع سابق .

الفصل ٩

البلاغـــة

يتناول هذا الفصل مفهوم البلاغة، وموضوعها، وعلاقتها بالأدب، وأهميتها وتدريسها، ومراحل تطور هذا التدريس وكيفيته . وفيما يلى بيان لهذه الجوانب.

١- مفهوم البلاغة ، ونشأتها وموضوعها :

كانت البلاغة – ولا تزال عماد مذهب أصيل من مذاهب النقد الأدبى، وهو المذهب البيانى ، أو المذهب الجمالى الذى أصبح يطلق عليه فى أيامنا "المنهج الفنى فى نقد الأدب" وهو أقدم مناهج النقد المعروفة . ويبحث بمقتضاه عن الأسس الفنية التى ينهض عليها الأدب ، ويضم شملها الدراسات البلاغية .

وهى بجانب ذلك تمكن الفرد من صياغة التراكيب ، والأساليب الملائمة لحال المخاطب ليستطيع فهم ما تتضمنه الألفاظ من معان ، إذ أنه بمقدار إلمام الكاتب أو المتكلم بأساليب اللغة ،ومعرفة بأحوال هذا المخاطب يتوقف - إلى حد كبير - ما يمكن أن تؤديه الأساليب اللغوية من معان وأبعاد.

ورغم ما تؤديه البلاغة من دور فإنه يتم تدريسها بالمرحلة الثانوية فى ظل النصوص الأدبية . ولعل فى إلحاق البلاغة بالأدب ، وتخفيض حصتها الدراسية وإدماجها فى حصص النصوص والأدب تطرفا كبيراً ، لأن النص الأدبى لا تتسع - أحيانا - مادته لعرض الموضوع البلاغى، كما يجب لانشغال المعلم والمتعلم بدراسة النص الأدبى ككل ، كما أن التعرض للموضوع البلاغى قد يخضع للصدفة ، وقد يجنب المعلم نفسه التعرض للون البلاغى بسبب قلة ورود المبحث فى النصوص الأدبية الحديثة وهذا الوضع – على المدى البعيد – يمكن أن يؤدى إلى نسيان الكثير من المباحث البلاغية . وفيه ظلم كبير لجهد القدماء.

وإذا كان النص الأدبى يقتضى من الدارس أن ينظر إليه نظرة شاملة متكاملة فإن ذلك لا يعفيه من أن يقف عند اللفظة ، والجملة، ثم يتجاوز ذلك إلى النص كله سواء كان قصيدة ، أو مقالة ، أو قصة ، أو مسرحية ، أو غير ذلك .

وتعرف البلاغة بتعاريف عدة - وهى كلها على جانب من الحقيقة - منها ما يراه ابن المعتز ، من أن " أبلغ الكلام ما حسن إيجازه وقل مجازه ، وكثر إعجازه ، وتناسب صدوره ، وأعجازه ومنها: ما قرب طرفاه ، وبعد منتهاه . ومنها : ألا يؤتى القائل من سوء فهم السامع ، ويؤتى السامع من سوء بيان القائل. ومنها أنها " العلم الذى يحاول الكشف عن القوانين العامة التى تتحكم فى الاتصال اللغوى ليأتى على نمط خاص" ، أو أنها فن القول الجيد . إلا أن هذه الجودة قد فسرت طبقا لاتجاهات مختلفة فأحيانا تنصرف إلى الجانب الأخلاقى فتصبح ملاءمة للموقف والمقام ومطابقة مقتضى الحال ، وتنصرف حينا آخر إلى ابتغاء هدف طيب ، مثل الإقناع أو إلى وضع القواعد اللازمة لتتوفر فى القول شروط الحسن والجمال . أو أنها علم تعبير ونقد للأساليب . و بهذا تحولت البلاغة إلى نوع من النحو المتقدم، حيث أصبحت دراسة ترتفع فيها سلامة القول النحوية إلى مستوى أسلوبى ممتاز. وهذا المفاهيم المختلفة ، إنما تعبر عن طبيعة البلاغة، التى تشبع الأذواق المتعددة.

وقد لعبت الأشكال البلاغية دورا مهما فى تحديد الأسلوب من حيث اقتصارها على الدراسة الجزئية بتناول اللفظة المفردة ، ثم الصعود إلى الجملة الواحدة، ثم بتلك الأبنية التى تتميز بقيمة جمالية ، أو تعبيرية خاصة.

وقد نشأت البلاغة حين اتجه اللغويون إلى النص القرآنى ذاته ، فجعلوا يلفتون الأنظار إلى ظواهر أسلوبية فيه ، يتخذونها مراقى إلى إثبات إعجازه ، وأول ما مكن من ذلك كتاب " مجاز القرآن " لأبى عبيدة ، ثم ما تلاه من كتاب " إعجاز القرآن وكتاب البيان والتبيين للجاحظ.

وقد نظر البلاغيون إلى فوائد علم البلاغة من جهات ثلاث :

١ - الوقوف على أسرار البلاغة فى منثور الكلام ومنظومة فيحتذوا حذوهما.

٢ - معرفة وجه إعجاز القرآن من جهة ما خصة الله به، من حسن التأليف وبراعة التراكيب، وما اشتمل عليه من عذوبة، وجزالة، وسهولة وسلامة .

٣ - إدراك فصل الخطاب. فإنك إن أردت تقرير حجة الله فى عقول المتكلمين وتخفيف المئونة على المستمعين، وتزيين المعانى فى قلوب المستفهمين بالألفاظ الحسنة، رغبة فى سرعة استجابتهم، ونفى الشواغل عنهم — كنت قد أوتيت فصل الخطاب.

والبلاغة موضوعها العلاقة بين الأسلوب والمعنى وهذه العلاقة إما :

- **طبيعية** : وتتمثل فى الرابطة التى تكون بين ما يقع عليه الحس الإنسانى، وبين تفسير الإنسان لهذا المحسوس . فالصفرة تدل على الخوف أو المرض وحمرة الوجه تدل على الخجل أو الغضب.
- **عرفية** : وهى علاقة لزومية لاسند لها إلا ما يقع من اتفاق الناس ، وتعارفهم على إنشائها وفهمهما ، دون أن يكون ذلك راجعا إلى الطبيعة ، ولا إلى الذهن والمنطق. وهذه العلاقة علاقة ثقافية. كان يقال لابد عند حدوث الموت من الصراخ والعويل، ولبس السواد ، فقد يحدث هذا ؛ لأنه جزء من الثقافة ، ولكنه ليس حتما مقضيا .
- **ذهنية** : وهى تسود فى الاستقراء ، والاستنباط والاستدعاء .

ومعنى هذا النظر فى العلاقة الطبيعية فى تأليف الألفاظ ، ومحاكاة المعانى ووزن الشعر وقافيته وفى المحسنات البديعة القائمة على التصرف فى اللفظ كالسجع ، والجناس، وتنظر فى العلاقة العرفية فى الكلام عن الحقيقة والمجاز وفى مطابقة الكلام لمقتضى الحال ، وفى الفصاحة ونحو ذلك ، ثم النظر إلى العلاقة الذهنية فى التشبيهات والاستعارات والكنايات ، والمحسنات المعنوية .

٢- علاقة البلاغة بالأدب:

تطلق العلاقة على كل ارتباط بين موضوعين ، أو أكثر من موضوعات التشابه، أو التباين ، أو المعية ، أو التعاقب ، أو الغائية أو العلية أو التضايف.

وتبدو علاقة البلاغة بالأدب بمعناه الخاص ، من حيث إنه أداة للتعبير عن الشعور المتباين من فرد إلى فرد ، ومن شاعر إلى شاعر آخر . فإنها علاقة وجود وعدم، فإذا وجد الأدب بهذا المعنى وجدت البلاغة وإذا لم يوجد الأدب بهذا المعنى فلا وجود للبلاغة بمعنى أنه يتعذر فهم البلاغة بعيدا عن الأدب . لوجود علاقات مشتركة . فالعلاقة علاقة معية ، فإذا كان الأدب هو الإنتاج المبدع الخلاق الذى يصور فيه الأديب مشاعره وأحاسيسه نحو ما يشاهده من مظاهر الطبيعة ، وما يقع تحت حسه وبصره من صور الجمال – فإن البلاغة هى تلك القوانين والمعايير التى تحكم هذا الأدب – ضمن ما تحكم – ويحكم بها عليه : حسنا أو قبحا، جمالا أو رداءة.

وإذا كان من وظيفة الأدب نقد الحياة، فإن البلاغة من وظيفتها بحث محددات هذا النقد، فى ضوء معايير جماعية متفق عليها ؛ لكى يصل الأدب إلى هدفه . الأدب من

وظيفته تحقيق التوافق للإنسان، والبلاغة من وظيفتها بيان الأساليب الأدبية، وأغراضها القريبة والبعيدة ، ليتمكن الفرد على ضوئها معرفة الغرض الصحيح للنص الأدبى، مما يتيح له، أي الفرد - التكيف مع الآخرين . الأدب من وظيفته أنه أداة تأثير على الفرد والمجتمع، والبلاغة من وظيفتها تنسيق الألفاظ ووضعها فى الأسلوب حسب تعلقها بالمعانى بطرق مختلفة ، وتأليف الكلام الممتاز الذى يصل إلى الإفادة وقوة التأثير.

ومعنى هذا أن مباحث البلاغة مبثوثة، ومتفرقة فى النص الأدبى ، يستقرئ منها الناظر مظاهر الجمال البلاغية ويعيدها مرة ثانية للأدب .

وعلى الرغم مما قدمه التراث البلاغى العربى من معايير أسهمت فى نقد الأدب وتقدمه إلا أن هناك من ثار على البلاغة القديمة، ورأى أنها غير كافية لمعرفة أسرار النص الأدبى، وتحليل مكوناته ، وفهمه فى إطاره الصحيح ، " لأن الشاعر المعاصر أصبح فى موقف تحد شامل ، حين يبدأ عملية الإبداع . فهو مطالب - فى وقت واحد - أن يعى شروط الأصالة والمعاصرة ، أي يعرف حقيقة الواقع ، وجوهر الذات وأن يعيش داخل وطنه ، وخارجه ، وأن يقرأ ثقافة أمته ، وثقافة العالم من حوله .

وكان من نتيجة الثورة على البلاغة القديمة ظهور ما سمى بالأسلوب حيث تناوله عدد من الدارسين ، وفسره من منظوره الخاص.

وتعتمد مناهج البحث الجديدة فى دراسة الأساليب - فيما يبدو - على مجموعة من المحددات التى لا تقبل كثيرا من الجدل والنزاع حولها. وعلى قمة هذه التحديدات اعتبار الأسلوب وسيلة بيانية للكتابة تتحقق على المستوى الفردى كما تتحقق على المستوى الجماعى ، بل وتتمايز بتمايز المراحل التاريخية للفرد أو العصر.

والأسلوبية ليست عملية تفسير فحسب ... وإنما هى نظرة جمالية تتخلق من خلال الصياغة . فالقارئ الناقد عليه أن يحاول استخلاص المعنى من النص ، كما أنه فى الوقت نفسه يحاول تحديد إطار هذا المعنى ، كما أنه فى النهاية يهتم بالناحية التفسيرية.

وتفرض الاتجاهات الحديثة فى الأدب على معلم اللغة العربية أن يأخذ تلك الجوانب فى الاعتبار حين يتصدى لدراسة نص أدبى . وليس معنى ذلك أن يهمل القديم لمجرد أنه قديم ، "لأن طبيعة البحث فى العلوم الإنسانية ذات صفة تراكمية لا تبادلية ، أي أن اللاحق منها لا يلغى السابق تماما ، ويعفى على أثره،. مثل العلوم الطبيعية بل يثريه ، ويتكئ عليه. فأدوات البحث فى العلوم الإنسانية لا تتناسخ ، بل تتكاثر ، ويصحح

الحديث منها اتجاه حركة القديم ، دون أن يوقفها ، ويردها على أعقابها فالجديد . منها ينقد القديم ولا ينقصه ، لأنه دخل فى صميم تجربته وكينونة ويتجلى ذلك واضحا فى البلاغة وعلومها القديمة ، وما استحدث فيها من الأسلوب بحثا عن تعبير متميز فى أدائه .

ويمكن القول : إن هذه العلاقة علاقة متنامية الأدب يعطى ليأخذ ، وكذا البلاغة وهذا يتفق مع سنة الحياة فى تطور الأشياء.

٣- أسباب بقاء البلاغة القديمة :

ساعد على بقاء التراث الحالى للبلاغة العربية عدة أسباب . منها :

١ - أنها اتصلت بالأدب فى أزهى عصوره ، فنمت معه حيث كانت له سندا . ثم حكم عليها بالجمود والجفاف من خلال مرحلتها المتأخرة التى صيغت البلاغة فيها فى قواعد وصبت فى قوانين ؛ بسبب تعثر حركة الاجتهاد عند المسلمين .

٢ - أنها ارتبطت بالقرآن الكريم ، حيث كان - ولا يزال نموذجا أدبيا عاليا اقتدى به العرب فى بلاغتهم ، ودفعهم إلى تهذيب الأسلوب ، وتجويد الأداء، وجعلهم يظلون محبين للأدب مغرمين بالفصاحة ، مأخوذين ببلاغة القول ، وفصاحة الأداء ، فضلا عن محاولتهم فهم أسرار إعجاز القرآن وإقامة الأدلة على هذه الإعجاز.

وفكرة ارتباط علوم اللسان العربى بالشريعة الإسلامية ما زالت من القضايا التى تناقش حتى اليوم . فيرى فريق من المشتغلين بهذه العلوم أن هذا الارتباط لم يكن فى صالح هذه العلوم على الإطلاق ، فلم يترك لها حرية التفتح والازدهار ، والإفادة من الدراسات الحديثة ، وما أحرزته من تقدم فى مجالات تلك العلوم ، بينما يرى فريق آخر من المشتغلين بهذه العلوم ألا أصالة لها إلا فى ارتباطها الشريعة الإسلامية والدين. فهى لا تستمد وجودها إلا منه ، ومن نصوصه ، ومبادئة ، وهى فى خدمته أولا وأخيرا.

ويرى الباحث الرأى الأخير من منطلق أن القرآن معجزة خالدة باقية . والبحث فيه بفهم وإمعان إثراء للغة وتنمية لها ، وكشف عن أوجه جديدة للإعجاز وتنقيب عن سر خلود القرآن وعظمته.

٣ - أن مجال الدراسات البلاغية اتسع بحيث لم يقتصر على البحث فى القرآن الكريم والدفاع عن فكرة الإعجاز ، وإنما اتسع ليشمل فنون الأدب وتناول ألوانه المختلفة المعروفة : شعرا وكتابة وخطابة . وظهر فى هذه الألوان عناية اللغة العربية بموسيقى ألفاظها ، وعباراتها فى كل العصور . فلها مما يسمى بالمحسنات اللفظية فنون وفنون...

وبلغ من تفنن الكتاب ، والشعراء والخطباء فى تلك العناية اللفظية أن وضع لها المتأخرون من دارسى البلاغة قواعد ونظما أوشكت أن تصبح علما مستقلا من علوم اللغة العربية هو ما يطلق عليه اسم البديع .

٤ - أن بعض الأدباء أثرت اتجاهاتهم فى نفوس متذوقى الأدب حتى تكيفت الأذواق فى الأجيال المتعاقبة ، وتأثرت بها . فعند القدماء هيام بافتتاح القصائد بالأطلال ، وبكاء الدمن والآثار ، وفى بعض الفترات ولوع بالإيجاز ، وفى بعضها ولوع بالسجع ، والازدواج وسائر محسنات البديع وهذه الاتجاهات أضافت إلى البلاغة أبعادا عز على التاريخ اللغوى أن يهملها ، أو يفرط فيها .

٥ - أن أسلوب حفظ القواعد ، والتعاريف ، والتقسيمات فى دراسة البلاغة العربية ، فضلا عن استشراف الماضى ، حيث كانت البلاغة فيه نظرة لا تستمد من تأليف ، وملكة لا تعالج بتدوين - كل ذلك ساعد على بقاء البلاغة العربية على حالة ساكنة.

٦ - أن علوم البلاغة : البديع والمعانى والبيان لم توضع لتلغى ، أو لينصرف عنها النظر فى الدراسة أو المطالعة ، لأنها خلاصة الملاحظات التى أدركها النقاد بالذوق والفهم واهتدوا بها إلى مواضع البلاغة فيما وعوه من كلام القراء والكتاب.

ولقد وضعها الأقدمون ، وأدركوا منها - على التحقيق - فوق ما يدركه الخلف الذين غابت عنهم البلاغة قواعد ومصطلحات، كما غابت عنهم يجهلونها معانى ومفهومات.

٧ - أن تدريس الأدب فى مدارسنا يجرى غالبا وفق قواعد البلاغة. فالنصوص الأدبية شعرا ونثرا غالبا ما يتم الحكم عليها فى ضوء علم المعانى ، والبيان والبديع . ومن المفروض أن يتم هذا الحكم باعتبار البلاغة ذوقا ومفهوما لا قواعد مقررة ، وقوالب محفوظة.

٨ - أن البلاغة أصبحت دراسة مهمة تقع فى نطاق ما يعرف فى اللغويات الحديثة باسم "الأسلوبيات" STYLISTICS .ولا بقاء لهذه ما لم تستند إلى تلك .

٩ - أن البلاغة تحملت عبء النقد الأدبى ردحا من الزمن - ولا زالت - إذ كانت الفرع الوحيد من الدراسات العربية التى اشتملت على تعبيرات مستعملة فى هذا الحقل ، تكاد تبلغ مستوى المصطلحات .

ومهما يكن من أمر فإن الذوق لدى متأخرى البلاغين قد نضب ، أو كاد ؛ مما ترتب عليه توقف جهود هؤلاء البلاغين ، وذلك بدعوى بيان وجوه الإعجاز القرآنى ، وأسرار فصاحة الكلام النبوى ، على الرغم من أن القرآن الكريم يدعو إلى إعمال العقل ، وتقديم المبتكر.

٤- الحاجة إلى بلاغة جديدة .

برزت الحاجة إلى بلاغة جديدة لتلبى مطالب الإنسان المعاصر : وهذه البلاغة الجديدة المنشودة ليست منفصلة كلية عن الألوان البلاغية القديمة ، ولكنها استجابة شرطية لما أفادته اللغة الفنية من اتجاهات جديدة. وأبرز هذه الدواعى ما يلى :

١ - عادت طائفة من النقاد إلى تراث العربية تبحث فيه عن أساليب الأسلاف فى النقد ومفكريهم فوجدوا فيه شيئا ذا بال ، فألفوا كتبا فى نقد الأدب العربى من وجهة نظر السابقين ، وجهدوا فى استخلاص مقاييس تصلح لقياس الأدب فى شكله وجوهره. وفى مقدمة تلك الكتب " الأسلوب" و"أصول النقد الأدبى " لأحمد الشايب ، "وبلاغة أرسطو بين العرب واليونان" ، للدكتور إبراهيم سلامة، وتاريخ" النقد الأدبى عند العرب" للمرحوم طه أحمد إبراهيم ، ومن الوجهة النفسية فى دراسة الأدب ونقده " لمحمد خلف الله ، إلى غير ذلك.

وتمثل هذه الاتجاهات خروجا عن المألوف من البلاغة القديمة ، ورافدا جديداً لها وتطبيقا عمليا فى محاولة الإضافة إليها عن طريق إبداعات المبدعين.

٢ - اختار الأدباء فى اللغة العربية ما يروق لهم ، ولم يلتزموا بمذهب معين . وانحصر تجديدهم فى مقاومة الأدب التقليدى ، والدعوة إلى الرجوع إلى ذات الأديب ، ووصف تجاربه الفردية والإنسانية فى حدود ما يشعر به ، أو يصل إليه تفكيره ، دون اللجوء إلى الثقافة التقليدية التى تجعل منه صدى لمشاعر وصور ، وآراء بليت وطال بها العهد.

ومعنى هذا أن الثورة على القديم لم تقف عند حد الأسلوب اللغوى الذى يستخدمه الأديب فى كتابته ، وإنما تعدى ذلك إلى الثورة على بعض المظاهر الثقافية التى سادت عند العرب فترة ما . ولعل هذا يرجع إلى تأثير الحركة الرومانتيكية فى لغتنا العربية.

ومن هذه مظاهر التى حدث فيها تأثر الأدب العربى بالحركة الرومانتيكية أنها كانت أي الرومانتيكية - تنظر إلى الحب نظرة تقديس ، وترى أن الزواج القائم على غير حب

هو - فى الحقيقة - زواج غير مشروع. وللزوجين ألا يؤمنا له ، وألا يقوما فيه بحقوق الزوجية . بل لهما أن يثورا عليه ... وربما كان لهذه الدعوى صدى عند شوقى فى مسرحيته "مجنون ليلى" وعزيز أباظة فى " غروب الأندلس" وتمثل هذه المظاهر انفتاحاً وتأثراً بما يجرى فى الساحة الأدبية بغض النظر عن مدى صحته وقبوله من القارىء العربى.

٣ - تأثرت البلاغة القديمة فى منهجها بما سبقها من منهج النحو الذى لا يكاد يتعدى بحثه الجملة من حيث تغير إعراب كلماتها بتغير تركيبها ، اعتبرت البلاغة القديمة وليدة النقد العربى القديم الذى كان يعمد إلى تقسيم النص إلى جمل أو أبيات، ويتحدث عن كل جملة أو بيت على أنه وحدة مستقلة بذاتها.

وقد أدى ذلك إلى النظر إلى البلاغة العربية إلى أن دائرتها لا تكاد تتعدى البحث فى المفردات والجمل وتأليف هذه المفردات والجمل وترتيبها - دون البحث فى مظاهر الجمال للقطعة الأدبية المتكاملة ، وإن تعدت - أحيانا — إلى بعض الجمل القليلة .

٤ - ازدادت الحاجة إلى لغة فنية جديدة ، أو بلاغة جديدة ، واشتدت هذه الحاجة بعد ظهور السينما الصامتة ؛ إذ كان من المفروض أن يتحول المسموع إلى منظور ، وأن يستغنى المتذوق عن الكلام بما يشاهده من الإشارات والحركات من الصور ، ومن الرموز . ولقد حاول هذا الفن الصامت أن يوصل البلاغة الجيدة الخاصة به . فلكل قسمة من القسمات معنى ، ولكل إيماءة دلالة . ومع ذلك فإن سياق الحركات وعدم القدرة على معاودة التأمل فى الصور المتحركة - قد جعل بلاغة السينما قاصرة عن الوفاء بحاجات المشاهد إلى استخلاص المعانى احتراماً لعقلية المشاهد فى التفسير.

٥ - تبدو الحاجة إلى بلاغة جديدة من واقع أن البيان ، وتذوقه ، وتفصيل القول فى عناصره ، والحكم عليه بأى حكم - يحتاج إلى مران وثقافة ، وإمعان نظر، واستثارة للذوق والمعرفة. كل ذلك يحتاج إلى قدرات خاصة ، واستيعاب عميق لموازنة الطارئ الجديد بالمعروف من تقاليد الأدب العربى، ولعل من مظاهر هذا التذوق ، ما قاله الجرجانى :

فإذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن شعرا ، ويستجيد نثرا ، ثم يجعل الثناء عليه من حيث اللفظ . فيقول حلو رشيق ، وحسن أنيق ، وعذب سائغ ، وخلوب رائع — فاعلم أنه ليس ينبؤك عن أحوال ترجع إلى أجراس الحروف ، وإلى ظاهر الوضع اللغوى إلا إلى أمر يقع من المرء فى فؤاده ، وفعل يقتدحه العقل من زناده"

٦ - تختلف الأذواق اللغوية من عصر إلى عصر ؛ إذ أن أهل العصر الواحد ، والمجتمع الواحد الذين عاشوا فى نفس الأحداث وواجهوا أو تجنبوا نفس المسائل– لهم فى حلوقهم مذاق واحد ، وعليهم تبعة مشتركة وتجمعهم ذكريات واحدة .

وإذا كان الأدب تعبيرا ممتازا - " ولا يكون الأدب أدبا إلا بخروج الكلمات عن دلالتها اللغوية وشحنها ببعض الصور والأخيلة ومحملة بالمشاعر والأحاسيس الجميلة - لينتفع به الأدباء - فإن اطلاع الجيل الحاضر على تراث الأجيال السابقة أمر وارد ، بما فى هذا التراث من صور ، وأخلية وأذواق ، ولكن الأكثر ورودا أن تقدم اللغة المشتركة التى يستوعبها الدارس، ويتقبلها الذوق الأدبى ، ويعلو بها الإحساس الجمالى.

٧ - تعدد الأدباء ، وكثر إنتاجهم الأدبى ، وفرض هؤلاء الأدباء أنفسهم فى مجال التعبير والإبداع الفنى ، وأصبحوا فى نظر النقاد ظواهر أدبية لابد من الالتفات إليها ، ووضعها تحت توجيه النقد الأدبى فى الوقت الذى لا تتضمن أعمالهم ألوانا بلاغية قديمة ، وساعد على فرض هؤلاء وسائل الإعلام المختلفة التى ساعدت بدورها على تشتت أذواق القارئ ، مما شكل عبئا مضاعفا على البلاغيين.

٨ - اتسعت دائرة المطابقة لمقتضى الحال ، وأصبحت لا تقف عند حد المباحث الثمانية التى ذكرها البلاغيون فى علم المعانى للموضوعات المختلفة وتطلب هذا إعادة النظر فى البلاغة القديمة ، وتقديم مباحث جديدة تستوعب هذه المجالات.

من هنا تبرز الحاجة إلى بلاغة جديدة تتعامل مع كل ما يقع من ألوان التعبير المبتكر ، والفنون الأدبية المستحدثة.

٥- أبرز ملامح البلاغة الجديدة .

شكل الوضع القديم للبلاغة - بكل ما فيه من تراث راسخ وأصيل ، والوضع الجديد لها المدخل الطبيعى إلى العصر ، وثبت أن إهمال التراث ، أو التنكر له أمر مخالف لطبيعة الحياة والبشر ، كما أن إهمال الجديد أو التنكر له لا يقل مخالفة لطبيعة الحياة البشرية ، إن لم يكن أكثر خطورة . من هنا لابد أن تتبلور البلاغة فى إطار عام يجمع بين القديم والجديد. وأبرز هذا الإطار - وهو إطار مقترح - مايلى :

١ - أن البلاغة الجديدة ليست منفصلة عن البلاغة القديمة ، حيث يتم الاستعانة بالبلاغة القديمة فى كل الأجناس الأدبية المعاصرة، وتطبيق فن الكلام المناسب

للموضوع، والموقف، وشتى الملابسات المحيطة به؛ إذ أن لكل جنس أدبى أسلوبه، وخصائصه.

٢ - أن مطابقة الكلام لمقتضى الحال فى البلاغة الجديدة يرتبط بمتغيرات عديدة تشمل المستقبل والمرسل ووسيلة الاتصال ، والأفكار، والمعانى للموضوعات المختلفة ، بحيث لا تقف عند المباحث التى تدور المعانى حولها ، بل تتعداه إلى غيرها.

٣ - أن البلاغة الحديثة تأخذ فى اعتبارها الكلمة ، والجملة والعبارة، والبيت على أنه وحدة مستقلة بذاتها ، كما تأخذ فى اعتبارها النص الأدبى كوحدة كاملة، لأن الغرض منها تذوق هذا النص ، وفهمه فهماً دقيقاً ، ومعرفة نواحى الجمال فيه والوقوف على ما تستهدفه الرسالة ككل.

٤ - أن البلاغة الجديدة ترتبط بمظاهر التقدم الإنسانى السريع . وهى بهذا المعنى مطالبه بأن تعبر عن حاجة العصر ، وتلبى درجات الاتصال اليومية سواء أكانت فردية ، أم جماعية .

٥ - أن البلاغة الجديدة تتطلب الاستعانة بالمواد الإنسانية من فلسفة وأخلاق وعلم نفس، واجتماع ... الخ وتسخيرها لصياغة بلاغة جديدة ، تحقق استقطاب السامع والقارئ إلى درجة الإقناع والتسليم بالرسالة من المستقبل.

٦ - أن البلاغة العربية لا تخضع خضوعا تاما للمعايير المقننة ؛ إذ هى علم يختلف باختلاف الأفراد، واختلاف درجة شعورهم وتجاوبهم وإغفال الدور الجمالى يقلص اللغة فى محيطها الذى تنمو فيه .

٦-رؤية بلاغية:

البلاغة التى يتم التأكيد عليها من خلال هذه الرؤية ، إنما هى البلاغة التى تتعدى علومها الثلاثة : البيان ، والمعانى والبديع ، لتشمل كل معنى أسبق إلى القلب، من اللفظ إلى السمع . ولعل فى " نهج البلاغة " للإمام على بن أبى طالب خير دليل على ذلك . فهى نظرات ثاقبة وعلم غزير فى صياغات محكمة ولماحة ، تنطوي على أهمية تأسيسية فى الإنشاء والتأليف. لقد احتفى الإمام على فى نهجه بلغة القرآن الكريم ، واقتبس الكثير من آياته ، ولكن تضمن – إلى ذلك – تأملات تكشف عن عبقرية فذة ، أطلقت نثره فى فضاء الشعر. وقد ورد فى كلام الجاحظ – أحد مؤسسى علوم البلاغة العربية - فى كتابه (البيان والتبين) وهو يتكلم عن نهج البلاغة: قال على بن أبى

طالب: قيمة كل امرئ فيما يحسنه، فلو لم نقف من هذا الكتاب إلا على هذه الكلمة لوجدناها كافية شافية مجزية مغنية .

ومن أقوال على بن أبى طالب البلاغية :

- ❖ عاتب أخاك بالإحسان إليه ، واردد شره بالإنعام عليه .
- ❖ الغنى فى الغربة وطن ، والفقر فى الوطن غربة.
- ❖ العفاف زينة الفقر ، والشكر زينة الغنى.
- ❖ من أبطأ به عمله ، لم يسرع به نسبه.
- ❖ إذا قدرت على عدوك فاجعل العفو عنه شكراً للقدرة عليه.

وبالجملة إن لكل معنى شريف أو وضيع : هزل أو جد ، وحزم أو إضاعة - ضربا من اللفظ هو حقه وحظه ، ونصيبه الذى لا ينبغى أن يجاوزه ، أو يقصر دونه والعبرة فى كل ذلك بالمعلم المثقف الذى سبرأغوار اللغة ، والكتاب الذى يقرأ بكل مكان ، ويظهر ما فيه على كل لسان ، ويوجد مع كل زمان ، على تفاوت ما بين الأعصار ، وتباعد ما بين الأمصار.

٧- أهداف تدريس البلاغة :

يستهدف تدريس البلاغة ما يلى :

١ - فهم الإعجاز من القرآن الكريم ؛ لأن إعجازه فى وفاء الدلالة منه فى جميع الأحوال: منطوقة ومكتوبة ومسموعة.

٢ - حسن اختيار الألفاظ ، وانتقائها ، وجودة رصفها وتركيبها ، عن طريق كثرة الاحتكاك باللغة العربية الرفيعة .

٣ - تنمية الذوق السليم ، وذلك بالاحتكام إلى الضوابط البلاغية التى وصل إليها البلاغيون الأقدمون والمحدثون.

٤ - الاهتمام بالظواهر الأسلوبية ، التى تحظى بالقبول والرضا من قبل المشتغلين بالبلاغة ، والمختصين فى اللغة العربية ، وضمها إلى المباحث البلاغة الأخرى.

٥ - الحفاظ على المباحث البلاغية ، التى وصل إليها المتأخرون ، ووصل القديم بالجديد.

٦ - الإسهام فى عملية النقد الأدبى ، فى ضوء امتداد هذا النقد ليشمل حقائق علم الاجتماع ، ونتائج علم النفس ، وثمرات الفلسفة ، وركائز من فروع المعرفة المختلفة.

٧ - الإفادة منها فى دعم الحجة ، وتقوية المعنى ، وتحريك المشاعر للعمل عن اقتناع ، عن طريق ملاحظة وجه شبه فى التشبية والاستعارة ،أو فى اللجوء إلى علاقة اللزوم العرفى اللغوى فى الكتابة.

٨- وظيفة البلاغة

لعل من أبرز وظيفة البلاغة ما يلى :

أ - المساعدة فى تفادى التجريح فى لغة الخطاب المتداولة ، عن طريق اختيار اللفظة والعبارة المناسبتين مع من يتم التعامل معه.

ب - استنفار القارئ والسامع فى تأمل المسموع والمكتوب عن طريق إعمال العقل والفكر، وفهم المعنى القريب والبعيد ، بما لا يؤاخذ عليه.

جـ - مراعاة الفروق الاجتماعية ، والفردية فى التعامل مع الناس ، وبما يطلق عليه البلاغيون : مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

د - استمالة المستقبل للرسالة المرسلة إليه ، بالأساليب التى تناسبه ، وتستقطبه: انصياعا، وقبولا ، واقتناعا .

٩- أهمية تدريس البلاغة :

تبدو أهمية تدريس البلاغة، من جهة أنها :

١ - تبين سر إعجاز القرآن الكريم من حيث البلاغة والفصاحة . ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى : ﴿ **وَقِيلَ يَٰٓأَرْضُ ٱبْلَعِى مَآءَكِ وَيَٰسَمَآءُ أَقْلِعِى وَغِيضَ ٱلْمَآءُ وَقُضِىَ ٱلْأَمْرُ وَٱسْتَوَتْ عَلَى ٱلْجُودِىِّ ۖ وَقِيلَ بُعْدًا لِّلْقَوْمِ ٱلظَّٰلِمِينَ** ﴾ (هود: ٤٤). فقد استخرج ذكى الدين بن أبى الإصبع من هذه الآية ،أنواعا كثيرة من البلاغة منها:

- ❖ المناسبة التامة بين : ابلعى واقلعى .
- ❖ المطابقة بين : السماء والأرض.
- ❖ المجاز فى قوله : ياسماء أقلعى . ومراده مطر السماء.
- ❖ الاستعارة فى قوله : أقلعى .

❖ الإشارة فى قوله : وغيض الماء إلى انقطاع مادة المطر ، وبلع الأرض ، وذهابه ما كان حاصلا من الماء على وجهها . ويقصد بالإشارة هنا الإشارة إلى معان كثيرة، لو تم التعبير عنها لاحتاج التعبير إلى ألفاظ كثيرة .

❖ التمثيل فى قوله : وقضى الأمر ؛ فإنه عبر عن هلاك الهالكين ونجاة الناجين بغير اللفظ الموضوع له .

❖ الإرداف فى قوله : واستوت على الجودى ؛ فإنه عبر عن استقرارها فى المكان بلفظ قريب من لفظ المعنى . وهو نوع من أنواع البديع المعنوى ، وهو أن يريد المتكلم معنى فلا يعبر عنه بلفظه الموضوع له ، ولا بدلالة الإشارة إليه ، بل بلفظ يرادفه ، أو هو الانتقال من مذكور إلى متروك .

❖ الاحتراس فى قوله : وقيل بعدا للقوم الظالمين ؛ إذ الدعاء عليهم بأنهم مستحقون الهلاك ، احتراس من ضعيف يتوهم أن الهلاك شمل من يستحق ومن لا يستحق. ومعروف أن الاحتراس : هو أن يأتى المتكلم بكلام يوهم خلاف المقصود ، فيأتى بما يرفع هذا الوهم .

❖ التعليل فى قوله : وغيض الماء؛ لأن قوله : غيض الماء علة الاستواء .

٢ - تحول بين الإنسان وبين الخطأ فى الأسلوب ، أو الخيال ، أو المعنى ، أو الغرض، أو الفكرة ؛ إذ أن الاختيار الدقيق هو المعيار فى ذلك .

٣ - تساعد التلاميذ على تنمية التذوق اللغوى. كبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات، أو بيان السبب فى إيجاز التعبير، أو إطنابه، والتوكيد والقصر، والحذف والذكر، والتقديم والتأخير، والجناس ، والتورية، وغير ذلك من الألوان البلاغية.

٤ - تقدم بعض المعايير المتصلة بفهم المعنى، ودقة الأسلوب، وإدراك خصائصه، ثم الوقوف على أسرار جماله، فضلا عن أنها أي البلاغة تمكن من تحصيل المتعة الفنية عند قراءة الآثار الأدبية، والتدريب على إنشاء الأساليب الجديدة.

٥ - تساعد الموهوبين من التلاميذ على أن ينتج أدبا رائعا من شعر بليغ، أو رسائل جميلة أو قصص مشوقة، أو مقالات مقنعة، أو مسرحية هادفة إلى غير ذلك من شتى ألوان الأدب وفنونه عن طريق فهم خصائص كل لون من هذه الألوان، وإدراك ما فيها من جمال.

٦ - تصل التلميذ بتراث أمته عن طريق الأساليب البلاغية الجيدة التى تضمنها هذا التراث، مما يثرى الأصالة اللغوية، ويؤكد حاضرها، ويدعم مستقبلها.

٧ - تدعم جانب التماسك الاجتماعى بين الأفراد والشعوب؛ لأن معظم الخلافات منشؤها الكلمة المؤذية: والكلمة الطيبة لا يستحق صاحبها الصدقة إلا لأنه تفادى تجريح الآخرين .

جراحات السنان لها التئام ولا يلتـام مـا جـرح اللســـان

٩- منطلقات تدريس البلاغة :

تستند البلاغة فى عملية تدريسها إلى عدة ركائز أساسية أبرزها ما يلى :

الأول : أن البلاغة تدرك من خلال الأحاديث الجميلة، والكلمات المعبرة التى تجرى بين الناس فى حياتهم اليومية، ليس من قبل المثقفين وحدهم، بل من قبل العامة الذين لم يتلقوا تعليما قط اللهم إلا احتكامهم إلى الجانب الإنسانى فى الإنسان، والذين يدركون بفطرتهم دقة الكلمة، وحسن اختيارها، وحسن التركيب اللغوى وجماله، ويستلهمون هذا الجانب من خلال المواقف الحياتية التى تمر بهم، حيث يتحتم عليهم انتقاء الأسلوب المناسب لتلك المواقف ،بل كثيرا ما يقدمون حكما وأمثالا إذا صيغت فى قالب لغوى فصيح أصبحت أسلوبا بلاغيا تتناقله الألسنة.

الثانية : أن البلاغة فن أدبى، تنمو من خلاله ، وتكسب البقاء منه، وتجرى عليها التطورات اللغوية فى المقام الأول، كما أنها إلى جانب ذلك علم تطبيقى ممثلا فى مجموعة القواعد التى يتم التوصل إليها من خلال الأساليب الأدبية،من منطلق أن هذه الأساليب تختلف من فترة إلى أخرى، طبقا لتغير أذواق الأدباء، واتجاهاتهم الفكرية، ونوعية الأساليب التى تشتهر بها كتاباتهم .

الثالثة : أن التركيب ، أو العبارة ، أو الأسلوب يستلزم أن يكون صحيحا من الناحية النحوية والصرفية، ثم تأتى البلاغة فتزين الكلام بالألفاظ المنتقاة ، والعبارات المختارة ، والأسلوب المناسب.

الرابعة : أن تكون الأفكار مرتبة ترتيبا منطقيا ، أو سيكلوجيا ، ثم تأتى البلاغة فتبرزها فى الإطار الذى تكون فيه المعانى واضحة ، والفكرة مناسبة لعقول السامعين والقارئين ، ونفسياتهم.

الخامسة : أن البلاغة من العلوم التراكمية ، التى لا يلغى الجديد فيها القديم ؛ وإنما يضاف إلى رصيدها ، باعتباره فكرا إبداعيا، يتساوى فيها ما توصل إليه الأقدمون والمحدثون على السواء.

وهذه الركائز الأساسية يمكن أن تساعد متعلم البلاغة فى المفاضلة بين تركيب وتركيب، وأسلوب وأسلوب، بل بين أديب وأديب والتذوق لما يسمعه أو يقرؤه من ألوان الأدب، بحيث تصبح عملية المفاضلة تلك أمرا تلقائيا ، يساندها فى ذلك الضوابط التى تحكم الأنماط المختلفة للأساليب اللغوية.

السادسة: أن البلاغة - فى أصح صورها - ليست مقصورة على المجاز، وضروب الحلية فى الألفاظ، فقد تكون الحقيقة فى موقعها الملائم أبلغ من المجاز.

١٠- تطور تدريس البلاغة :

تجدر الإشارة إلى أن عرض تطور تعليم البلاغة ليس من قبيل الترف العلمى أو من قبيل تكرار مالا فائدة منه ، ذلك لأن العملية التعليمية ككل تتعامل مع البشر على اختلاف أعمارهم . وتعرف أثار هذه العملية يتطلب وقتا كافيا ، خاصة وأنها ذات أبعاد ثلاثة . معلم ، ومتعلم ، ومادة تعليمية . وتعرف الجانب التطبيقى له دلالة فى توجيه عملية التعلم فى المستقبل .

ومن هنا تأتى أهمية عرض تطور تدريس البلاغة بهدف رسم خط يوضح تطور موضوعاتها، فضلا عن معرفة الأثر التربوى فى تدريس هذا الفرع من فروع اللغة العربية.

وقد كان - ومازال - تحديد الموضوعات من أهم عناصر بناء المنهج، لأن واضع المنهج حين يحدد الموضوعات، إنما يقوم بتفريغ أدق للخطوط المرسومة فى الأهداف العامة للتربية، لذلك فإن جانبا كبيرا من النجاح فى تحقيق الأهداف إنما يتوقف على مدى نجاح واضع المنهج فى تحديد الموضوعات التى تخدمها . وعلى افتراض أن الأهداف ملائمة للحاجات الحقيقة للتربية ، فإن عدم التوفيق فى اختيار الموضوعات يؤدى - على نحو مؤكد - إلى عدم ملاءمة التربية لهذه الحاجات .

وقد حدث تطور ما فى تعليم البلاغة منذ أواخر القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا ، وإغفال هذا التطور يجعل من عملية تأليف لكتبها ، واختيار لموضوعاتها أمراً شكليا ، وقائما على الارتجال والتخمين . ومن هنا تبدو الإفادة من تجارب الماضى للإنسان . والحكمة ثمرة التجربة الإنسانية .

ويمكن أن يقسم تطور تعليم البلاغة في التعليم الثانوي إلى ثلاث مراحل. تبدأ من الربع الأخير من القرن التاسع عشر إلى يومنا هذا . وهى فترة تصل إلى قرن أو يزيد . وتحديد هذه المراحل ليس بالأمر القاطع ، وإنما هو تقسيم تقريبى، يقصد به استخراج بعض الأسس التى يمكن أن تفيد فى تأليف كتب البلاغة بالتعليم الثانوي. وفيما يلى عرض لهذا التطور .

١ - المرحلة الأولى: وتبدأ منذ إنشاء المدرسة الثانوية فى القرن التاسع عشر حتى مطلع القرن العشرين ؛ إذ كان تدريس البلاغة فى تلك المرحلة يتم فى سنة دراسية واحدة، وبعلومها الثلاثة البيان والبديع والمعانى، وكانت تعطى هذه العلوم مع التوسعة..، وما يتوقف عليه فصاحة الكلام وبلاغته معلوم للمعلمين، وهم المكلفون بتوصيل التلاميذ إلى الغاية المقصودة من هذه العلوم على أكمل وجه .

وقد جاء فى بروجرام المدارس الثانوية لعام ١٨٩٨ ، خاصا بمقرر البلاغة للسنة الثانية ما يلى :

علم المعانى : الفصاحة والبلاغة - تعريف علم المعانى - الخبر والإنشاء - أقسام الخبر - أقسام الإنشاء الطلبى - الإنشاء الطلبى - الإنشاء غير الطلبى - الذكر - الحذف - التقديم والتأخير - التعريف والتنكير - الاطلاق والتقييد القصر - الفصل والوصل - المساواة والإيجاز والإطناب - خروج الكلام على خلاف مقتضى الظاهر .

علم البيان : التشبيه — المجاز المرسل وعلاقاته — المجاز العقلى — الاستعارة وتقسمها إلى تصريحية ومكنية ، وإلى أصلية وتبعية ، وإلى مرشحة ومجردة ومطلقة — المجاز المركب — الكناية .

علم البديع : حسن الابتداء — براعة الاستهلال — حسن الانتهاء — براعة المقطع — حسن التخلص - التورية — الاستخدام — الإبهام — الموارية - التوجيه — مراعاة النظير - الاستطراد - الامتناع - الإدماج - الافتتان — الطباق - المقابلة — التدبيج - تأكيد المدح بما يشبه الذم وعكسه — الجمع - التقسيم - الطى والنشر - إرسال المثل — الكلام الجامع .

ومعنى هذا أن تعليم البلاغة كان يجرى منعزلا عن الأدب ، وتعامل كمادة مستقلة . وكان وراء هذا الوضع ما يلى:

غلبة الاتجاه القديم فى تدريس البلاغة ، من حيث تقسيمها إلى علوم ثلاثة وصارت تدرس كالنحو والصرف . والهدف منها الوصول إلى القواعد البلاغية، وحفظها ، وتطبيقها تطبيقا آليا . وساعد على انعزال البلاغة عن الأدب تخصيص حصة مستقلة لها مستخدماً شواهد بلاغية وأمثلة مبتورة ولها امتحان مستقل فيها.

أن مصر كانت فى بداية مرحلة التحول الحضارى والتاريخى ، وفى محاولة التخلص من مظاهر التخلف فى شتى شئون الحياة الفكرية والأدبية اتجه الإحياء للغة والبلاغة ، واقتصر التجديد على المضمون وجعل التكرار والمتابعة فى اقتفاء الشكل التقليدى قاعدة لا يمكن الخروج عليها ، أو إغفالها، وبدأ جهد الأحياء فى مطلع القرن العشرين وكأنه محاولة لاستلهام الماضى البعيد ، والتغنى بأمجاده وحاضره واسترجاع الحافل من ذكرياته.

٣ - المرحلة الثانية : وتبدأ منذ بداية القرن العشرين حتى العقد الرابع منه . وتم تدريس البلاغة على صفين دراسيين : الصف الثالث ، والرابع ، بحيث كان تدريس علم المعانى على الصف الثالث ، أما علما البيان والبديع فقد درسا فى الصف الرابع . وبدأت البلاغة تفقد استقلالها كمادة دراسية مستقلة ودخلت فى إطار ما سمى أدب اللغة أو متن اللغة.

وكان الغرض من أدب اللغة " هو إيقاف التلاميذ على حالة اللغة العربية وما حدث فيها من التقلبات ، وبلاغتها ، وأساليبها المتنوعة ، واتساعها للتعبير عن المعانى المختلفة، وعلى حياة النابغين ، وتأثيرهم فى المجتمع الإنسانى .

وقد يرجع السبب فى جعل دراسة البلاغة على صفين دراسيين بدلا من صف واحد كما كان قبل ذلك – إلى عدم استقرار سياسة التعليم فى هذه المرحلة ، حيث " تعرضت مدة الدراسة الثانوية لعدد من التغيرات فظلت مدتها أربع سنوات حتى سنة ١٨٩١ ، ثم أصبحت خمس سنوات سنة ١٨٩٢ ، ثم نزلت إلى ثلاث سنوات سنة ١٨٩٨ ، ثم جعلت مرة ثانية أربع سنوات سنة ١٩٠٥.

ويرجع السبب فى العدول عن المنهج القديم من تقديم البيان والبديع على علم المعانى إلى أن دراسة المعانى يجب أن تتلو دراسة النحو ، إذ هى مبنية عليه ، فما المعانى إلا تعليل فلسفى لمعظم أبواب النحو، بمعنى أنهما متكاملان، بحيث لا يستغنى أحدهما عن الآخر. فالنحو بغير المعانى جفاف قاحل ، والمعانى بغير النحو أحلام طافية ، ينأى بها الوهم عن رصانة المطابقة العرفية ، ويتجاوز إلى نزوات الذوق الفردى.

٤ - المرحلة الثالثة : وتبدأ منذ العقد الرابع من القرن العشرين، وقد تحررت البلاغة من دراستها كقواعد خاصة بهذا العلم ، حيث" جعل الاعتماد فى تدريسها على الإكثار من الأمثلة ، وآثار البلغاء ، مما جعلها أدنى إلى دراسة الأدب منها إلى دراسة القواعد الجافة . وقد استبقى المنهج الجديد بعض الضوابط والاصطلاحات من علوم البلاغة، لأن العلم بهذه الضوابط والاصطلاحات أمر لابد منه لكل شخص مثقف يريد أن يقرأ الأدب ، ويستمتع بما فيه من جمال فنى . فكل مثقف معرض حين يقرأ الأدب القديم والحديث لأن يلقى كلمات التشبيه ، والاستعارة ، والمجاز ، والإطناب، والفصل والوصل الخ فلابد له من فهمها .

وكان الدافع وراء هذا التطور ، وهو امتزاج علوم البلاغة بالأدب ما يلى:

١ - حدد الغرض الأول من البلاغة والأدب وهو " تكوين الذوق العربى ، والقدرة على النقد الصحيح لينتفع التلاميذ بذلك فى كلامهم وكتاباتهم " من منطلق أن ذلك لا يتم إلا بالإكثار من الشواهد ، وتوجيههم إلى استجلاء ما فيها من جمال الفن ، ومحاولة إدراك ما يمكن إدراكه من أسرار بلاغتها.

٢ - اتخذت هذه الفنون وسيلة لتشويق التلاميذ إلى الاطلاع بأنفسهم على كتب الأدب ، ودواوين الشعر ، إلى جانب أنها تساعدهم على استغلال أوقات فراغهم فى عمل مفيد ، يحقق لهم المتعة الشخصية ، والمنفعة الذاتية .

٣ - ظهور بعض المؤلفات الجديدة التى تدعو إلى ربط البلاغة بالأدب . وفى مقدمة هذه الكتب كتاب البلاغة الواضحة . لمصطفى أمين وعلى الجارم .

ويعد كتاب البلاغة الواضحة من أنفس كتب البلاغة . وعلى الرغم من أن هذا الكتاب قد ألف لغاية تعليمية مطابقا لمنهج وزارة المعارف لتدريس البلاغة فى مدارسها الثانوية - فإن مؤلفيه اتجها فيه كثيرا إلى الأدب رجاء أن يجتلى الكل فيه محاسن العربية ، ويلمحوا ما فى أساليبها من ظلال وجمال ، ويدرسوا من أفانين القول، وضروب التعبير ما يهب لهم نعمة الذوق السليم ، ويربى فيهم مهارة النقد الصحيح.

١١- البلاغة بين الاستقلال والتبعية للأدب:

نشأت البلاغة فى أحضان الأدب، واستمدت ضوابطها من القرآن الكريم إلى أن جاء أبو هلال العسكرى، وكان على دراية بالأدب العربى ، مكنته من غزارة الاستشهاد،

ومهد الطريق أمام السكاكى فى نهاية القرن السادس ، وأوائل القرن السابع الهجرى . وبهذا أصبحت البلاغة علما مستقلا منذ ذلك الحين ، ولم يضف إلى مباحثها إلا النذر اليسير بعد ذلك .

ولعل السبب فى دراستها مستقلة ما يلى :

أ - أن فيها استمراراً لدراسة جهود توصل إليها السابقون ، خاصة وأنها مباحث لخدمة القرآن الكريم ، وكشف أسرار إعجازه يتناقلها الخلف عن السلف.

ب - أنها تثرى الدارسين من الناحية اللغوية ، وتقدم لهم ضوابط يفيدون منها فى الحكم على النص الأدبى الذى يواجهونه ويتيح له مساحة واسعة من الحركة.

جـ - أنها تحمى البلاغة من النسيان ، وتؤكد ثباتها على مر الأيام .يتفق ذلك مع طبيعة الأشياء ، التى تحميها الممارسة ودوام الاستخدام من الإهمال والنسيان.

د - أن استقلالها يزداد ثراء وقوة إذا تم دراستها من خلال نصوص أدبية متكاملة ، تضمن معنى مستقلا وخبرة مربية .

أما دراستها تبعا للأدب فسوف يؤدى إلى ما يلى :

أ - تقلص المباحث البلاغية أمام الدارس ، انطلاقا من أن أي نص أدبى لا يمكن أن يغطى كل هذه المباحث ، وبسبب التكرار المتوقع من بعض المباحث .

ب - إلغاء كتب البلاغة ،والاكتفاء بوجودها فى مساحة من كتاب الأدب فيه إشارة إلى أن البلاغة لم تصل بعد إلى مستوى مادة دراسية أخرى ، وهذا له أثره على الدارس .

جـ - تحجيم وزن الدارس من الناحية البلاغية، الأمر الذى يقلل من عملية التذوق الأدبى.

د - تذويب البلاغة فى الأدب؛ لأنه هو الحياة، بينما الخوف كل الخوف على البلاغة. فى أن تصبح ذكرى فى تاريخ اللغة العربية.

والرأى الذي أميل إليه هو دراستها من خلال الأدب، مع الاحتفاظ باستقلالها، بحيث إذا فات مبحث بلاغى من ثنايا الأدب، تم تقديمه للدارس ولو فى صورة شواهد عادية؛ لضمان استيفاء الجرعة البلاغية على الأقل للطلاب المتخصصين فيما بعد. أما إذا تم تقديمها لطالب التعليم العام ففضل وعدل .

١٢- البلاغة وطالب المرحلة الثانوية .

انطلاقا من أن موضوع البلاغة هى العلاقة بين الأسلوب والمعنى - فإن دراسة البلاغة ضرورية لطالب المرحلة الثانوية وذلك بسبب ما يلى :

البلاغة من العلوم الضرورية، والمناسبة لطالب المرحلة الثانوية، لأنها تتصل إلى حد كبير بمرحلة النمو التى يمر بها هذا الطالب؛ ولأنها تجمع فى طبيعتها بين جانبين لا غنى لأحدهما عن الآخر. وهما جانبا العلم والفن. وهما ضروريان بأن لتنمية شخصية هذا الطالب عن طريق تضمن البلاغة الجوانب التربوية الثلاثة. وهى الجانب المعرفى والجانب الوجدانى والجانب المهارى.

فالنمو العقلى لهذا الطالب وصل إلى مرحلة تمكنه من تعرف دلالات الألفاظ وإدراك العلاقات بين معانى التراكيب والعبارات ، الأمر الذى يبدو واضحا فى علمى المعانى والبيان فهو يستطيع مثلا أن يدرك العلاقة بين لفظة وأخرى إذا كانت كالمشابهة. كما يستطيع إدراك سر تقديم المفعول به على الفعل مثل: إياك نعبد، وإياك نستعين والنمو العقلى يؤهل هذا الطالب لمعرفة المعانى المجردة، وربطها بمدلولاتها الحسية، وإيجاد العامل المشترك بينهما.

ويستطيع هذا الطالب من واقع اهتمامه بالألغاز والأحاجى أن يسيطر على بعض المعانى فى المحسنات البديعية، التى تدفع إلى إعمال العقل، لفهم المرامى البعيدة فى المعنى، والاستدلال عليها، وقد يبدو فى مجال البلاغة جانب التحدى أحيانا - فيكون له تأثيره الحسن على بعض الطلاب المتميزين .

والنمو الانفعالى لهذا الطالب يدفعه إلى الالتصاق باللغة عن طريق " حبه الشديد للطبيعة ورغبته فى التعبير الأدبى عن جمالها " كما أن الميل للفنون الجميلة — لمن لديه استعداد طبيعى — يظهر فى تلك المرحلة. وهو ميل يؤدى وظيفة مهمة من حيث مساعدة الطالب على ضبط انفعالاته، ولكن هذا الميل - فى الغالب - لا يتعدى التقدير والإعجاب والاستمتاع، أما قوة التعبير الفنى فلا تظهر إلا فى النوابغ، ولو أن التعبير يكون فى الواقع - أنقى وأصدق، وأقرب إلى الطبيعة لتجرده من المحسنات اللفظية. فالبالغ يعبر - كما يشعر ويتأثر - خصوصا فى الشعر، وقد يجد فى بعض الشواهد البلاغية الأدبية إشباعا لجانب من انفعالاته.

ومن هنا فإن البلاغة - قاعدة وفنا - يمكن أن تساعد المراهق فى التعبير عن انفعالاته بأساليب متعددة يفرغ فيها شحنة تلك الانفعالات ويقلل من حدتها، ويتجاوز بها الأنماط الرئيسية للانفعالات وهى: الخوف والغضب والسرور.

والنمو الاجتماعى فى هذه المرحلة يتطلب تخطيه مرحلة الرشد، وهو محتاج إلى الانضمام إلى جماعة الأقران، كما هو محتاج إلى استقلال الشخصية، والمكانة الاجتماعية. والإلمام بالأساليب البلاغية التى تجعل لكل مقام مقال تساعده على النجاح فى هذه المجالات وغيرها، لأن قبوله من الجماعة، وتوافقه مع نفسه، قربا أو بعدا، يتوقف - إلى حد كبير - على قدرته على التخاطب وإدارة الحوار والمشاركة فى المناقشة، ولا أدل على ذلك من أن كثيرا من القادة والزعماء، والمصلحين - إن لم يكن كلهم - كانوا يتمتعون بقدر كبير من المهارة اللغوية التى تساعدهم على الإقناع، والاتصال بالجماهير، خاصة فى السنوات الدراسية وذلك من خلال الأنشطة المختلفة التى تتم فى المدرسة. ومعروف أن الأنشطة المدرسية تكون عنصرا أساسيا من عناصر المنهج.

إن مهارة المراهق فى اختيار ألفاظه، وعباراته، من منطلق علمى وفنى لا يساعده فقط على الاندماج فى الجماعة والتفاعل معها، ولكنه يتعدى ذلك إلى غيره من المراهقين أمثاله، الذين يرون فى أنفسهم إمكانية محاكاة هذا الذى يناظرهم، وتقليده. فتأثير المراهق فى غيره قد يبدو أجدى وأنفع من تأثير الكبير فيه.

والكلمة رباط قوى، وأداة مؤثرة فى الناس بعضهم بعضا، ولكنها أكثر تأثيرا فى المراهق من غيره، لأنها تصطدم بعنف الانفعالات، وشدتها، كما أنها تواجه بقلة الخبرات لدى هذا المراهق، حيث يفسر ما يسمع من جهة واحدة، أما التفسيرات الأخرى التى قد تكون مقبولة فربما لا يتنبه لها. وهنا يبرز دور البلاغة حيث تساعده على تقبل الفهم المراد بما لا يخرجه عن الجماعة التى ينضم إليها.

والنمو اللغوى لطالب تلك المرحلة يتزايد عن طريق تعدد المواد المختلفة فى شتى فنون المعرفة، فمنها ما يتصل بالتراث الثقافى العربى وغير العربى كالأدب، والنصوص والتاريخ المحلى الأجنبى، ومنها ما يتصل بتنمية التفكير العلمى كالفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية، وغير ذلك من المواد التى ترفع مستواه اللغوى والعلمى، وتزيد ثروته اللفظية، لكثرة التصاقه باللغة تدريبا واستخداما.

ولعل أنسب مراحل الحياة لنمو التذوق اللغوى هى مرحلة المراهقة، لأن طبيعة الشباب المتغير تكون فى حاجة إلى نوع من الغذاء العقلى أخصب مما ألفه. وهذا يجده فى

الأدب . ويتجلى ذلك فى الطلاب الذى يميلون للقراءة ، ويمارسونها ، بهدف إشباع شئ مما يعانون منه ، أو رغبة فى حل مشكلة ما تواجههم ، ويجدون حرجا فى الجهر بها أمام الآخرين .

ويعتمد الطالب فى ذلك على قدرته فى فهم الألفاظ ، والتعبيرات اللغوية المختلفة ، ومعرفة مترادفات الكلمات ، وأضدادها . فهى لذلك ترتبط ارتباطاً وثيقا بالأسلوب اللغوى للفرد ، وبثروته اللفظية ، وبفهمه لتباين الألفاظ واختلاف معانيها .

إن الشعور الإنسانى بكل ما هو رائع يثير فى الإنسان إحساسه بالأدب . وبدون تربية هذا الإحساس سيظل التلميذ غير مكترث بجمال الطبيعة ، والكلمة. وحين يدرك الطالب معنى الجمال يصبح إحساسه به نمطا ملازما له ، وسلوكا يتحرى تطبيقه فى مختلف المجالات ، والمواقف.

ويمكن لطالب تلك المرحلة أن يتكون لديه ميل تجاه شيء ما حيث تتضح فى تلك المرحلة الميول الحقيقية للفرد ، وتبدو فى اهتمامه العميق بأوجه النشاط المختلفة التى يتصل بها من قريب أو بعيد ، وتتأثر هذه الميول بمستوى ذكائه ، وقدراته العقلية الطائفية ، وتبدو هذه الميول فى اختيار المراهق للمواضيع التى يلذ له قراءتها ، وفى البرامج الإذاعية التى يهوى الاستماع إليها ، وفى غير ذلك من ضروب النشاط العقلى المعرفى ، كما تنبثق الميول أيضا حينما يتعرض لخبرات كثيرة ، ومتنوعة.

إن البلاغة ليست فقط مجرد تدريب للتلميذ على القدرات والخبرات اللغوية ، وتعرف على بعض قواعدها وضوابطها ، والقدرة على استخراج ما فى النص من صور بيانية ، أو محسنات بديعية أو غير ذلك مما تتضمنه البلاغة ، ولكنها فوق ذلك تدريب للطالب على الجانب العاطفى والمعنوى ،إذا تمرس الطالب على هذا الجانب ، وأصبح مطلبا روحيا له ، فسوف تصبح القراءة ، وحب الكتاب ، مصدر إشباع ، وإمتاع له . وبذلك يمكن أن تعالج جانبا كثرت منه الشكوى ، وهو قلة الميل للكتاب والقراءة معا.

وليست البلاغة ضرورية لطالب المرحلة الثانوية فقط؛ وإنما هى ضرورية للعرب جميعاً، خاصة في موقف الأزمات المحلية والعالمية، والتي تتطلب بلاغة خاصة فى التعامل مع الآخرين من خلال وسائل الإعلام المختلفة، في عصر غاب الحق فيه لغلبة القوة ، وزيادة البطش الغاشم . ولتكن بلاغتنا مستمدة من الآية الكريمة ﴿ **قُل لَّا تُسْـَٔلُونَ عَمَّآ أَجْرَمْنَا وَلَا نُسْـَٔلُ عَمَّا تَعْمَلُونَ** ﴾ (سبأ : ٢٥)

وأيا كان الأمر فإن الحكم الجمالى - وهو أهم عوامل القدرة الفنية - هو القدرة على إدراك الوحدة فى التنظيم . وهذه القدرة لا تعنى مجرد تطبيق قوانين معروفه . ولكنها قدرة نابعة من الباطن ، وصادرة من إنسان يتسم بالتذوق الجمالى.

١٣- مهارات تدريس البلاغة .

يمكن تلخيص أبرز مهارات تدريس البلاغة فى عبارة واحدة . هى القدرة على إدراك العلاقات المتعددة فى النص الأدبى ، سواء من حيث المفردات أو التراكيب أو الأساليب ، أو العبارات أو النص ككل.

أما المهارات التفصيلية ، فهى التى تتعلق بكل مبحث من مباحث البلاغة على حدة ، فى كل من علم البيان ، أو المعانى ، أو البديع ، أو ما يستجد بعد ذلك .

١٤- تدريس البلاغة :

يتم تدريس البلاغة وفق ما يلى :

١) عرض الأمثلة أو النصوص الأدبية ، التى تبدو فيها الألوان البلاغية واضحة وقراءتها من المدرس ، أو من أحد الطلاب قراءة يتقمص فيها شخصية الكاتب فى هدوئه ، أو فى تساؤله ، أو فى تعجبه وحزنه ، ويأسه ، أو غضبه ، ويتبعه بعد ذلك بعض الطلاب المجيدين للقراءة.

٢) معالجة هذه الأمثلة معالجة أدبية ، تهئ الأذهان ، وتستثير الوجدان ، وتطرح جوانب التذوق فى النص . بحيث يشترك المعلم والتلاميذ فى تصعيد هذه العملية .

٣) استنباط الشواهد البلاغية ، وربط ألوانها المختلفة بالإطار الذى يجمعها .

٤) وضح الضوابط البلاغية ، والقواعد التى يتم التوصل إليها ، من خلال الخلاصة النهائية.

٥) تطبيق القاعدة البلاغية من خلال نصوص معدة من الكتاب ، أو من المعلم، أو من الطلاب أنفسهم عن الخيال الأدبى ، وصدقه أو كذبه ، ولغة الشاعر وما فى النص من حركة وألوان موضحة للفكرة والخيال ، ثم مقارنة نص بنص، وإلى أي مدى وصل كل منهما فى التعبير والأدبى.

وأيا كان الأمر فمن الممكن أن تعامل البلاغة فى طريقة تدريسها معاملة النحو والصرف والإملاء، حيث تستخدم الطريقة الاستنباطية ، فتقدم الأمثلة ، ثم تناقش ، ثم

يستنبط منها القاعدة ، أو الطريقة القياسية حيث تذكر القاعدة أولا ، ثم يقاس عليها أمثلة تخضع للقاعدة ، أو الجمع بين الطريقتين، حيث يترك للمعلم بخبراته وقدراته تطبيق ذلك.

ويراعى فى كل طرق تدريس البلاغة عدم الإسراف فى التحليل ، والتجزئ العلمى الدقيق، وتجنب المناقشات التى من شأنها إبعاد النص عن جانب التذوق بحيث يصبح التذوق عامل جذب للتلميذ لا عامل طرد ؛ إذ من المعروف أن القيم الجمالية، يصعب - فى العادة - صبها فى قالب واحد لا تخرج عنه كالنحو مثلا ، وإنما تختلف فيها الآراء، طبقا لأذواق المتلقين .

مراجع الفصل التاسع

١ - إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مرجع سابق .

٢ - إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مرجع سابق.

٣ - الأهرام، كتاب فى جريدة. على بن ابن طالب، مختارات من نهج البلاغة القاهرة: ٥ ديسمبر ٢٠٠١.

٤ - بـدوى طبانه، البيان العربى. دراسة تطور الفكر البلاغى عند العرب ومناهجها ومصادرها الكبرى ،القاهرة: الانجلو المصرية ، ١٩٧٦.

٥ - بطرس البستانى ، دائرة المعارف ، مرجع سابق .

٦ - تمام حسـان، الأصول. دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوى عند العرب القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٨.

٧ - جان بول سارتر، ما الأدب (ترجمة : محمد غنيمى هلال) القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٢.

٨ - درويش الجندى ، علم المعانى ، القاهرة : مكتبة نهضة مصر ، د . ت.

٩ - ساطع الحصرى ، حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ، ١٩٤٩.

١٠ - صلاح فضل ، علم الأسلوب . مادته وإجراءاته ، بيروت : دار الأفاق الجديدة ، ١٩٨٥.

١١ - طه وادى ، جماليات القصيدة المعاصرة ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢.

١٢ - عباس محمود العقاد ، يوميات — ٣ ، القاهرة : دار المعارف ١٩٦٩.

١٣ - عبد الحميد يونس ، اللغة الفنية الكويت : عالم الفكر ، د.ت.

١٤ - عبدالصبور شاهين ، العربية لغة العلوم والتقنية ، مرجع سابق .

١٥ - عبدالعزيز المقالح ، شوقى وحافظ وأولويات التجديد فى القصيدة المعاصر"فصول" المجلد الثالث ، العدد الثانى ، ١٩٨٣.

١٦ - عبد القاهر الجرجانى ، أسرار البلاغة فى علم البيان (تعليق : محمد عبدالعزيز النجار) القاهرة : مكتبة ومطبعة محمد على صبيح واولاده ١٩٧٧.

١٧ - محمد عبدالمطلب ، البلاغة الأسلوبية ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٤.

١٨ - محمد عبدالمنعم خفاجى وعبدالعزيز شرف، نحو بلاغة جديدة ، القاهرة : مكتبة غريب . د.ت.

١٩ - محمد عيد ، الملكة اللسانية فى نظر ابن خلدون ، القاهرة : عالم الكتب ١٩٧٤.

٢٠ - محمد غنيمى هلال ، الرومانتكية ، القاهرة : دار نهضة مصر للطبع والنشر ، ١٩٧١.

٢١ - ــــ، النقد الأدبى الحديث ، بيروت : دار الثقافة ، ١٩٧٣.

٢٢ - محمود رشدى خاطر ، وآخرون ، تعليم اللغة العربية ،والتربية الدينية ، مرجع سابق.

٢٣ - مصطفى أمين وعلى الجارم ، البلاغة الواضحة ، القاهرة : مطبعة المعارف ، ١٩٣٩.

٢٤ - نجاح أحمد الظهار ،" فصاحة اللفظ بين القيمة الفنية وبين المعيارية " مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية ، المجلد ١١ ، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م.

٢٥ - وزارة المعارف العمومية المدارس الثانوية ، القاهرة : المطبعة الكبرى الأميرية ببولاق مصر المحمية ، ١٨٨٧.

٢٦ - وزارة المعارف العمومية ، ، بروجرام المدارس الابتدائية الثانوى القاهرة : المطبعة الأميرية ببولاق١٨٩٨.

٢٧ - وزارة المعارف العمومية ، مناهج التعليم الثانوي (بنين) القاهرة : المطبعة الأميرية ببولاق ١٩٣٥.

٢٨ - وزارة المعارف العمومية ، مناهج التعليم الثانوي القاهرة : المطبعة الأميرية الكبرى، ١٩١٧.

٢٩ - من نهاية الأرب ، الجزء السابع .

الفصل ١٠

الأدب وتاريخ الأدب

يتناول هذا الفصل مفهوم الأدب ، وتاريخ الأدب ، وأهداف كل منهما وأهميته ، وطريقة تدريسه ، وبعض الأبعاد الأخرى المرتبطة بهما. وفيما يلى بيان لذلك .

أولاً : الأدب .

١- مفهوم الأدب والكتابة الإبداعية:

تتعدد الفنون ، وتتعدد أدواتها ، ويختلف تأثيرها من فن لآخر. فالرسم والنحت، والتصوير والموسيقى وغير ذلك من الفنون لا يقف الناس فيها على درجة واحدة من الميل لها والرغبة فيها ، بل لا يتساوى الناس فى فهمهم للقيم الرمزية التى يحملها الفنان إياها ، لأنه ليس كل فرد يفهم الرسم وليس كل فرد يمارس النحت وليس كل فرد يتقن التصوير، كما أنه لا يمكن لكل فرد الضرب بالموسيقى إلى آخر الفنون الأخرى . ولكن الناس كلها تتكلم وبعضها يقرأ، والبعض الآخر يسمع وبداية العلاقات الإنسانية الكلمة ثم الكلمة. من هنا فان الأدب - وأساسه الكلمة - يتسع ليشمل الحياة كلها ، ويخاطب كل الناس على اختلاف مستوياتهم الثقافية والاجتماعية .

ويمكن القول: إن الأدب هو سيد الفنون جميعاً ، وقد يعبر عن بعضها . فالأدب فيه جانب من الموسيقى ، وفيه جانب من الرسم، وفيه جوانب من بعض الفنون الأخرى ، ولذا تعددت مناحيه من حكمة ، وقصه ... الخ، وتعددت العلوم التى تتصل به ، تخدمه ، وتقدم له قوانينها وقواعدها كالبلاغة ، وتاريخ الأدب والنقد الأدبى.

وينطلق الأدب على العلم والتهذيب ، وحميد الخصال وجميلها ، والسداد وحسن السيرة. وقيل : الأدب مجاله الخلق على بساط الصدق ، ومطابقة الحقائق .

وهو فن من الفنون الإنسانية الرفيعة ، يحقق هدفه بواسطة العبارة . ومعنى الفنية هنا المهارة الخاصة التى يتميز بها الكاتب أو الأديب عن غيره من الناس إذ أن أسلوب الكاتب

يعرف من خلال التراكيب النحوية أو القواعد المستخدمة في أسلوبه . وهذا هو ما يشار إليه بفنية الأسلوب من حيث بعده عن النمط العادى من القواعد بكل ما فيها من صعوبات، ومن هذه الزاوية يبدو عنصر الذاتية واضحا فى الإنتاج الأدبى، ومن هنا تتفاوت الأعمال الأدبية ، باختلاف الأدباء ومن كل زوايا الإنتاج الأدبى

والأدب ليس علما مبنيا على مجموعة من الحقائق والنظريات والقوانين التى تفسر هذا الكون، والأشياء أو العناصر الموجودة فيه، والعلاقات والتفاعلات بين هذه الأشياء أو العناصر، ولكنه الكلام الذى يعبر عن العقل والعاطفة، ويخضع فيه إلى الذوق. والذوق يختلف من شخص لآخر، والقاسم المشترك بين الناس أشبه بالقانون الاجتماعى لعملية التذوق وما تعارف عليه أبناء البيئة الواحدة .

والفن الأدبى هو: اسم مجموع الأعمال التى تجعل الأرواح (الأعمال العقلية) طيعة سالمة. وبعد الدبغ والتنقية، وإجراء العمليات الكيماوية تصبح تلك الكتب فرصة للطالبين يكرسون فيها بضع لحظات من حياتهم التى ينفقونها جميعا فى المشاغل الخارجية، لكى يجنوا ثمرات الرجوع إلى ذات أنفسهم ، ومجال الانتفاع بها مأمون لا خطر فيه.

الأدب نتاج اجتماعى، يتأثر بالبيئة التى نشأ فيها، وبالنظم الاجتماعية والسياسية. فالدين والقوانين، والعادات، والتقاليد، وأسلوب الحياة فى المجتمع كل ذلك يشكل الأفراد بما هم عليه وبعبارة أخرى . الأدب صورة للمجتمع .

ومن هنا فإن الصلة بين اللغة وثقافة المجتمع صلة وثيقة. ومع أن اللغة جزء من ثقافة المجتمع، إلا أن اللغة هي الأداة الرئيسية لاكتساب الثقافة. صحيح أن كلمة Culture ذاتها كلمة مضلة ، لأن لها معنيين محتملين : فهى عند عالم الأجناس البشرية تعنى الحصيلة الكلية للتقاليد ، والأعراف ، والعادات وطرق الحياة لأي طائفة اجتماعية سواء كانت متقدمة لدرجة عالية أو متأخرة .

والأدب مرتبط بالتاريخ العام ، بل إنه وثيق الصلة به . يؤثر فيه ، ويتأثر به . فالأدب بجانب كونه أداة توجيه للمجتمع ، بما يقدمه من آمال وتطلعات ، فهو بجانب ذلك يجنح إلى تسجيل ما يقع . وفي الحالة الأخيرة يصبح مصدرا لكتابة التاريخ. ولا أدل على ذلك من أن الشعر الجاهلى كان مصدرا لكتابة التاريخ السياسى فى عصر سادت فيه الأمية . وفى عصرنا الحالى يمكن أن تكون الأعمال الأدبية بشتى فنونها ، والمسجلة منذ فترة فى الإذاعة المسموعة والمرئية — مصدرا يشتق منه المؤرخ ما يراه داخلا فى عمله.

وهذا القول ليس على إطلاقه . فليس الأدب صورة تسجيلية للمجتمع ، وما يقع فيه من أحداث ومواقف ، وإنما هو فن يتخذ من بعض قطاعات المجتمع محورا يدير حوله ما يخلع عليه من ذات نفسه ، ويصورها من وجهة نظره . ومن هنا كان اختلاف وجهات النظر فى الموضوع الواحد ، بعداً ثقافياً ، يترجم عما يدور فى المجتمع من ثقافة . صغر هذا المجتمع أو قل.

وأما المعنى الثانى للثقافة فيرتبط بالممارسة المتقدمة للحضارة التى عادة ما تعبر عن نفسها عن طريق اللغة المكتوبة . وتشمل أشياء مثل الأدب والشعر ، والفلسفة والعلم ، والحصيلة الفكرية ، والمستويات المرتفعة للحياة ، والاتصال، وحفظ الصحة .

واللغة التى تعبر عن شتى جوانب الحياة ، وتحقق عملية الاتصال هى دليل الحضارة المتقدمة . والأدب الحقيقى لهذه اللغة هو الأدب المرتبط بالمجتمع . نافذة لماضيه ورؤية لحاضره ، وإطلاله على مستقبله ، لأنه إذا كان أدب الكتلة الغربية يبرز الاتجاهات الفكرية السائدة من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار ، وأدب الثقافات الأخرى الشرقية يلتزم بقضايا ، ومشكلات ،وتطلعات وأفكار تلك المجتمعات . والأولى بالأدب العربى أن يؤصل قيم هذا المجتمع ،ويجسد حضارته ، ويحدد آمالة ويبرز تطلعاته .

والكتابة نوعان : كتابة وظيفية ، وكتابة إبداعية .

الأولى : وأساسها المصالح الاجتماعية والاقتصادية المختلفة التى يواجهها الناس فى حياتهم اليومية. وتتطلب الوضوح والدقة.

الثانية : وأساسها التجارب الذاتية . المباشرة وغير المباشرة ، وتستلزم الصدق الفنى . وهذا الصدق الفنى جزء من عملية الإبداع الفنى .وهذا الإبداع يبدو أنه تمر بمراحل ثلاث :

المرحلة الأولى : معايشة التجربة التى سيتخذها الفنان مضمونا لعمله ، إما عن طريق الخبرة المباشرة أو طريق التمثل الوجدانى الذى يمكن أن يصل إلى الانفعال الذى يولد الخبرة .

المرحلة الثانية : مرحلة الانصهار الداخلى بعناصر هذه التجربة ، وتكوين الرؤية الأدبية إزاءها.

المرحلة الثالثة : هى مرحلة التعبير الفنى، وهى التى يجسد فيها الشاعر أو الناثر أفكاره ومشاعره فى قالب فنى جميل هادف.

والكتابة الأولى أدب بالمعنى العام ، أما الثانية . فهى الكتابة المتصلة بالمجتمع ،المدافعة عن قيمه ، وفى الوقت نفسه تتحمل مسئولية النهوض بهذا المجتمع ، بما تهدف إليه ، وتتطلع إلى تحقيقه - وهو الأدب بمعناه الخاص ، لأنه يقوم بدور الريادة فى توجيه حياة الناس إلى نحو أفضل .

٢ـ أهمية الأدب :

تبدو أهمية الأدب فى أنه يؤدى إلى فهم الإنسان للحياة ، ويفتح أمامه أبواب المعرفة بها، ويهيئ نفسه لتقبل ما يحيط به من مظاهر السعادة والشقاء ، وتجعله قادرا على التكيف معها.

وهو يتيح الفرصة لأن يعرف الإنسان نفسه من خلال ما يقرأ عن الآخرين لأنه يتمتع بنفس ما يتمتع به غيره ، وإن اختلف فى الدرجة ، إن الأدب الحقيقى هو ما كان معبرا بصدق عن المشاعر المشتركة ، وترجم ما يدور فى النفس بعيداً عن الافتعال ، والتزييف.

وهو همزة الوصل بين الماضى والحاضر. ومهمته أن يأخذ من الماضى : قيمه وعاداته، وآدابه وكل ما يتصل بأساسيات هذا المجتمع ليعصره ، ويقدمه للقارئ بما يضمن الحفاظ على وحدة المجتمع وتماسكه ، واستمراره.

وهو أداة مهمة من أدوات الغزو الفكرى . فكل دولة تجتهد فى نشر آدابها ولاسيما تلك التى تبرز الجانب الإيجابى فى حضارتها ، وفى ترجمته إلى لغات الشعوب الأخرى ، وتشجيع أبناء الشعوب الأخرى على دراسته، بل وتغريهم بالمنح والجوائز والكراسى الجامعية ، والمؤتمرات الأدبية إلى آخر الوسائل الذكية التى تضمن تسلل أدابه وانتشاره فى الشعوب الأخرى . فإذا تخلت تلك الشعوب عن طابعها الشخصى ،ولونها المحلى ، ولهثت وراء قيم فنية مستوردة تنازلت عن قسم من مقومات شخصيتها الأصلية ، وأصبحت أكثر استعدادا للتبعية ، وولاء لثقافة هذه أو تلك ، من الشعوب الأخرى . مهمة الأدب مواجهة التيارات العالمية ، وتوظيفها لصالح مجتمعه ، بل ومواجهة العولمة ، التى تستهدف القضاء الخصوصية التى تميز الشعوب.

وتبدو أهمية الأدب أيضا فى أنه يتجاوز مرحلة الكشف عن الواقع والتبصير به إلى مرحلة التغيير ، وما تجب إضافته من أبعاد جديدة لهذه المرحلة . مهمة الأدب ليست تقريرية تصور الواقع كما هو ، وإنما هى فكرية موجهة تمهد للتغيير وتكشف عن الصعاب

التى قد تعيق حركته ، وتهيئ المواقف والخبرات التى تمكن الأمة من تشكيل حياتها، وبناء مستقبلها.

وهو ينمى الذوق العام ، لأن كل أديب يقدم أجمل ما عنده ، وأحسن ما اتفق عليه الناس ، بل ويفاجئ الناس بما يجدده ويبتكره ، ويجد قبولا طيبا عند الناس من اللفظة الأنيقة ، والتعبير الشيق واللمسة الساحرة والقيمة الأصلية ، والمثاليات المطلوبة . وهو ينمى الإجادة فى فنى المنظوم والمنثور ، على نمط أساليب العرب ومناحيهم ، فى شعر عالى الطبقة ، أو بديع متساوي الإجادة ، مع القدرة على فهم الشعر العربى ، ومنظومة .

وهو يطعم ثقافة مجتمعه بثقافات الآخرين ؛ إذا كان فيها فائدة وتطوير ، لأن الإفادة من الثقافات الأخرى بات أمراً مطلوباً ، بل وضرورياً . ومعروف أن الأخذ والعطاء وارد بين ثقافات الشعوب .

ويعنى هذا أن الأدب يزود القارئ بالفكر ، ويمده بالمعارف والمعلومات وينمى القيم الروحية والخلقية ، والإنسانية ، ويعرفه بقضايا أمته وعصره ، ويوقفه على تراث أمته، بما يحفظ عليه أصالته ، ويقدمه لعصره ، كما أنه ينمى لغته ، ويرفع تذوقه ، ويحصنه ضد التيارات والغزوات الأدبية المناهضة لمجتمعه.

٢- أهداف تدريس الأدب:

يهدف تدريس الأدب فى مراحل التعليم العام إلى تحقيق ما يلى :

١ - تنمية ميول التلاميذ إلى قراءة النصوص الأدبية ، وإكسابهم القدرة على معالجتها معالجة تختلف باختلاف مراحل نموهم ، بحيث يدفعهم ذلك إلى البحث عن الآثار الأدبية الخالدة .

٢ - زيادة الثروة اللغوية - ممثلة فى المفردات والأساليب ، وصور التعبير المختلفة بحيث يتمكن التلميذ بعدها من التمييز بين لفظة وأخرى ، وبين أسلوب ونظيره ، ثم بين النتاج الأدبى بصورة كلية ، وبين غيره من الإبداعات الأدبية انطلاقا من أن الأدب فن. والفن مصدره الذوق . وهو يختلف من فرد لآخر.

٣ - ربط التلميذ بالتراث العربى بعد الوقوف منه على أجمل ما فيه من نواح مختلفة .. كجمال الفكرة والأسلوب ، وموسيقا اللفظ ، وتهذيب الخلق . لأن كل " إنتاج حقيقى يشتمل على درجة معينة من عوامل الخلود التى تجعله قادرا على البقاء خارج

حدود الآراء والمعتقدات السائدة فى العصر الذى كتبت فيه " وهو بهذا يمد جذور الماضى للحاضر والمستقبل ، وفى الوقت نفسه لاحتواء هذا التلميذ وربطه به .

٤ - تشكيل نفوس التلاميذ ، وتدعيمها بإدخال البهجة عليها ، وأجمل نفع يعود عليها من نص أدبى هو تعميق الإحساس بالذوق وتوضيح الرؤيا بالنسبة للنص الجيد ، بما يبعث السرور فى النفس ، والرضا بالحياة .

٥ - إتاحة الفرصة للملكات الأدبية أن تنمو ، وللذوق أن يرقى ، وللحس الأدبى أن يعلو ، ولحب القراءة أن يزداد ، وذلك بتزويد التلاميذ بمجموعة من التجارب والخبرات التى مر بها أصحاب النصوص من رجال الأدب متضمنة إبداعاتهم الأدبية ، وفهمهم العميق للحياة الإنسانية .

٦ - تنمية الخيال لدى التلاميذ ؛ حيث إن الأدب لا يكون أدبا إلا بخروج الكلمات عن دلالتها اللغوية وشحنها ببعض الصورة والأخيلة .

٧ - الالتزام بالصدق . ويراد به — عادة — الوقوف عند حدود الأخلاق والمواضعات الاجتماعية السائدة ، وكذا ما يتفق مع إنسانية الإنسان

٨ - تزويد التلاميذ بالقيم الاجتماعية والخلقية ، والتحلى بالقيم العربية ، وطبعهم على المثل العليا الموروثة كالكرم ، والمروءة ، وإباء الضيم ، والشجاعة والعفة ، وذلك على طريق الألوان الأدبية التى احتفظ لنا بها التراث العربى . لأن الأدب - كسائر الفنون - تعبير موح عن قيم حية ، ينفعل بها ضمير الفنان. هذه القيم قد تختلف من نفس إلى نفس ، ومن بيئة إلى بيئة ، ومن عصر إلى عصر ، ولكنها فى كل الأحوال تنبثق من تصور معين للحياة والارتباطات فيه بين الإنسان والكون ، وبين بعض الناس . ومن العبث أن نجرد الأدب ، أو الفنون عامة من القيم التى يحاول التعبير عنها مباشرة ، أو التعبير عن وقعها فى الحس الإنسانى .ويبدو أننا لو أفلحنا - وهذا متعذر - فى تجريدها من هذه القيم لن نجد بين أيدينا سوى عبارات خاوية ، أو خطوط جوفاء أو أصوات غفل ، أو كتل صماء.

يقول معاوية : يا بنى ارو الشعر ، وتخلق به ، فلقد هممت يوم صفين بالفرار مرات ، فما ردنى عن ذلك إلا قول ابن الإطنابة :

أبت لى همتى وأبى بلائى	وأخذى الحمد بالثمن الربيح
وإقدامى على المكروه نفس	وضربى هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت	مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفـع عـن مكـارم صالحـات	وأحمى بعد عن عرض صحيح

ويمكن القول إن لتدريس الأدب هدفين هما هدف أساسى عام لا يتغير بتغير المجتمعات، أو البيئات ، ويتمثل فى تنمية التذوق الأدبى، والمهارات اللغوية، والاتصال بروائع التراث الأدبى للأمة شعره ونثره، وفهم الأدب المعاصر وتذوقه. وآخر ثانوى يختلف باختلاف البيئات والمجتمعات ويتمثل فى فهم المجتمع، وفهم النفس الإنسانية ، والتوجيه والإرشاد، وتعميق العادات والقيم والمبادئ الخلقية والإنسانية والتزود بالمعارف والمعلومات.

ويتحقق الهدف الأول وهو تنمية التذوق الأدبى بالرجوع إلى المدارس الأدبية المختلفة وكذا البلاغة العربية التى استمدت قوانينها من النماذج الراقية فى مجال القول . وتشمل — فى مقدمتها — القرآن الكريم ، والحديث النبوى الشريف ، ثم ما أثر من قول ممن شهد لهم بفصاحة اللسان ، ونبل فى البيان .

وإذا كانت النماذج الراقية من القول - وهى المستمدة من القرآن والحديث - قمة فى الفصاحة والبلاغة - وهى مستوى لا يصل إليه أي بشر - فإن ذلك أمر مطلوب ، ومحاولة الوصول إلى القرب منه هدف ينبغى السعى إليه ذلك أن الآداب العالمية — قياس مع الفارق — تضع لنفسها نماذج مثالية ، وتخطط أهدافا بعيدة المدى، بقصد تنمية نفسها ، والارتقاء بمستواها فى التذوق والمهارات اللغوية.

ويتضمن تحقيق الهدف الثانى - ضمنا - تحقيق الهدف الأول، ذلك لأن التفرد فى نموذج القرآن الكريم والحديث النبوى ليس قاصرا فقط على جانب الإبداع الأدبى ، وسمو التذوق ، وإنما يتعدى ذلك إلى ما يتضمنه الهدف الثانى من تدريس الأدب . ويرجع السبب فى ذلك إلى أن القرآن الكريم ليس كتاب أدب، ولكنه دستور سماوى يتضمن قوانين المجتمع ، وأخلاقياته ، وما ينبغى أن يكون عليه هذا المجتمع .

٤- ملامح الأدب الجيد:

انطلاقا من أن الأدب الجيد هو ما كان نابعا من مجتمعه ، معبرا عنه ، ومرتبطا به ، يتناول قضايا هذا المجتمع ، وهمومه ، وآماله ، وتطلعاته — فإن هناك ملامح عامة تحدد شكل هذا الأدب . ولعل من أهم هذه الملامح ما يلى :

أ - اجتماعية هذا الأدب : بمعنى أن شكل الأدب ، وطريقة عرضه ، وكيفية معالجته خاضع للبيئة التى نشأ فيها ، وكذا اختيار قضاياه ، وتناول الأجناس الأدبية فيه ، تتم فى إطار مواضعات هذا المجتمع . فالأدب العربى متعدد الاتجاهات ، مختلف القضايا ، متباين الآراء على الرغم من أنه مكتوب بلغة عربية واحدة ، يمثل ثابتة من ثوابت النظافة العربية وفى الوقت نفسه يعبر عن خصوصية كل شعب . وفى كل فهو أدب يمكن أن يرقى إلى العالمية ، بسبب إمعانه فى ذاتية مجتمعه . ومن هنا فالقول يصدق : إن المحلية هى الطريق إلى العالمية.

ب - فنية الأداء اللغوى والفنى، وذلك بمراعاة القواعد المتفق عليها بين أبناء العربية، من نحو وصرف وبلاغة وعروض بحيث يستوفى الصياغة اللغوية المعبرة، التى تتناسب مع العمل الأدبى، إلى جانب تحقيق الجوانب الفنية ،التى تحقق سلامة الأجناس الأدبية من قصة، ومسرحية، وأقصوصة ... الخ . وتحقيق هذه الفنية ببعديها يضمن للعمل الأدبى، استقطاب القارئ، وإدخال المتعة إليه إلى جانب تحقيق الهدف منه وما يحمله من رؤى وتطلعات.

جـ - صدق الأداء ؛ لأن النفس الفاضلة تسكن وتهدأ إذا ما كان الخبر مقبولا إما يوجوب مما اقتضاه دليل برهان ، أو إقناع قوى . وما لم يكن كذلك فإن النفس — لا محالة — ترده وتأباه . ومعلوم أن الأدب يفسر الجهود الإنسانية ويصور طبيعتها وطبيعة المجتمع الإنسانى من خلال تصوير الإنسان كإنسان . ومن هنا فإن الأدب الجيد هو ما صدر عن نفس إنسانية سوية ، بعيدة عن الكذب والتزييف.

٥- مهارات تدريس الأدب :

يبدو أنه كلما كان مجال العلم ضيقا ، كان من السهل تحديد المهارات التى تتعلق به . وبالتالى كلما كان مجال العلم واسعا تعذر تحديد مهاراته . وبالرجوع إلى معنى الأدب — حتى عند ابن خلدون — نجده يقول : أن هذا العلم أي علم الأدب لا موضوع له ينظر فى إثبات عوارضه أو نفيها ... وعند أحد رواد هذا الفن قال : الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها ، والأخذ من كل علم بطرف .

ولا زال مفهوم الأدب حتى يومنا هذا متسعا باتساع الحياة ذاتها ، ولكن هذا لا يمنع من الاجتهاد فى تحديد مهاراته . ولعل منها :

- القدرة على معرفة اتجاهات الأديب من كتاباته.
- " " معرفة الأهداف القريبة والبعيدة من الأدب.
- " " ربط الأدب بعصره ، وبنفسية قائلة.
- " " معرفة الأدب المطبوع من الأدب المصنوع .
- " " تكوين صورة صادقة عن الحياة التى قيل فيها هذا الأدب.
- " " معرفة آلام الناس وهمومهم ، وتطلعاتهم من خلال الأدب.
- " " تعيين المحددات العامة للأساليب المستخدمة فى عصرما.
- " " تفسير الحياة الاجتماعية التى كانت سائدة فى عصرما.
- " " تعيين القيم الأصيلة من القيم الدخيلة ، التى تفهم من النص الأدبى.
- " " تحليل النص الأدبى من الوجهة المطلوبة ،والمستهدفة من التحليل
- " " معرفة مدى اتساق الأدب مع العقيدة الإسلامية .
- " " تحديد المفاهيم الموجبة من المفاهيم السالبة.
- القدرة على ربط الأدب بالبيئة التى نشأ فيها .

وهذه المهارات وغيرها تتطلب من المعلم أن يسيطر عليها أولا ، ثم يأخذ بيد الطلاب إلى محاولة تطبيقها على النص الأدبى ثانيا.

٦- النصوص الأدبية :

هى وعاء التراث الأدبى الجيد :قديمة وحديثة ، ومادته التى يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية : فكرية ، وتعبيرية ، تذوقية، تنمية مبنية على التعمق، والإحاطة ، والنقد والتحليل والاستنباط والتأمل لمعرفة مواطن الجمال فى الفكرة والخيال والعاطفة وأسلوب ، واستنباط الخصائص والمميزات والتعليل لها ، الوقوف على العوامل المؤثرة والظروف الموجهة ، والموازنة بين المتشابهات منها .

وتتركز الدراسة الأدبية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى على نصوص مختارة تشمل ظواهر أدبية وثقافية واجتماعية من مختلف العصور ، بحيث تهدف إلى تنمية التربية الخلقية والنزعة الجمالية لدى التلاميذ ،وربطهم بصورة مشرقة من أدبنا العربى فى مختلف عصوره.

وتتجه الدراسة فى المرحلة الثانوية إلى الاعتماد على النصوص الأدبية المختارة من العصور المختلفة ، مع التركيز على التحليل الفنى ، وعلى النواحى التذوقية الجمالية ، على أن تقدم للطلاب فى نهاية المرحلة دراسة تمكنهم من معرفة معالم العصور الأدبية ، والعوامل التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها ، وأن يكون أساس الدراسة الأدبية التذوق والتحليل من الناحيتين الاجتماعية والجمالية ، لأن الغاية من الدراسة الأدبية على اختلاف ألوانها هى : معرفة روائع الأدب فى الماضى والحاضر والميل إلى قراءة الآثار الأدبية وتذوقها ، وحفظ النصوص ، والإلمام بالمذاهب والاتجاهات الأدبية .

والشعر والنثر هما الأدب . ويشمل الشعر الأناشيد ، وقطع المحفوظات والنصوص . وما يقدم للأطفال والمراهقين من الشعر أكثر مما يقدم من النثر ، ويطرب الأطفال لموسيقى الشعر، ويحبون سماع القصص. وليس معنى هذا أن أدبهم مقصور على الشعر والقصص، وما ينتج عنهما من نشاطات مسرحية وتلفزيونية ، بل كل ما يعنى بالتوجيه البناء ، والنقد الهادف ، والتسلية المفيدة .

ولغة الشعر هى لغة العاطفة ، وهى تعتمد على الوزن القافية ، إلى جانب الإيحاء والتصوير والشعر فى استعانته بالموسيقى الكلامية إنما يستعين بأقوى الطرق الإيجابية ؛ لأن الموسيقى طريق السمو بالأرواح والتعبير عما تعجز عنه اللغة .

ويستجيب الطفل للأدب ، ويحس بجماله قبل أن يدخل المدرسة ، ولهذا فالأدب لا يجب تأخيره إلى أن يدخل الطفل المدرسة ، بل يجب البدء فى تقديمه للطفل فى السن التى يستجيب فيها لما يسمعه من أدب الغناء ،و الأناشيد وأدب القصة ،سواء أكانت هذه الاستجابة نتيجة لفهم المعنى ، أم طربا لموسيقى الإيقاع وحده.

والشعر سواء أكان محافظا ، سلك سبيل النماذج الشعرية العربية الجيدة التى خلفتها عصور الازدهار العربية ، أم مجددا يعتمد على الوحدة العضوية ، والتعبير بالصورة ، أم حرا اعتمد على وحدة التفعيلة ، وترك الالتزام بوحدة البحر ، والقافية وفى كل اتجه إلى الواقعية أو الرومانسية ، أو الرمزية — يحتاج إلى طاقة إبداعية ، ووعى لغوى ، يتمكن به الشاعر من معرفة الدلالات المتعددة لمختلف التراكيب اللغوية المستخدمة .

ولعله من المعروف أن قيمة الشعر تكمن فى صدقه وأصالته الفنية ؛ كى تتحقق له الأسس الأولية التى يدخل بها فى نطاق هذا الفن .

وتجديد اللغة لا يعنى الخروج على قواعدها، وأصولها، ولا يعنى إهمال التركيب المنطقى، أو الدلالى، وإنما يعنى إلا تنفصل اللغة عن حياة صاحبها عن عصره، وعن

تجاربه بل لابد للغة الشاعر أن تحمل صورة عصره ،وظلال عصره لا ظلال أي عصر من العصور . ومعنى هذا أن يستند التجديد – دائما – إلى أصالة تنميه وتعصمه من أن يكون نقلا للحديث وإقحاما لشيء غريب على طبيعة الفن الشعرى - كما تشكلت وتخلقت عبر العصور، وبحيث يؤدى الشعر مهمته من توضيح الصور، والأفكار، والمثل بطريقة عينية حتى تبدو للخيال بكل قدرتها وجلالها. ولعل من مظاهر التجديد فى الشعر ما يلى :

- محاولة تحرير الشعر من قيود الوزن والقافية، وذلك بتأثير عوامل متعددة. منها : ظهور أشكال ومضامين جديدة عند الغرب، وهو ما يطلق عليه الشعر الحر، أو الشعر المنثور وهو الذى لا يلتزم بوزن ولا قافية، وليس لهذا النوع من الشعر فى العربية قيمة كبيرة، حتى الآن . ويشترط شوبنهور – بعد أن أكد أهمية الوزن والقافية فى أداء مهمة الشعر أن تتوثق العلاقة بين الفكرة والقافية وأن ترتبطا داخلياً . أما إذا بحثنا عن الأفكار من أجل القوافى فإنه ينشأ عن ذلك شعر أجوف الرنين ، وكذلك إذا بحثنا – بعناء ومشقة – عن القوافى من أجل الأفكار فإنه ينشأ عن ذلك شعر متكلف مغتصب ، لا تطرب له الأذن ، ولا يتحرك به الخيال، أما إذا تتابعت الأفكار فى تسلسل طبيعى مسترسل على إيقاع الكلمات ،وتناغم القوافى فإنه يكون للغة الشعر تأثير السحر .
- النزعة الرمزية فى الشعر والتى ترى أن التعبير عن المعانى يستحسن أن يكون بالرمز والإيحاء ؛ لتدع للقارئ نصيبا فى تكميل الصور ، أو تقوية العاطفة ، بما يضف إليها من توليد خياله. والشعر الرمزى – إذا لم يكن مفهوماً - رؤى وأحلام نشوى تعز فى عالم الواقع والوعى ، فيلجأ أصحابه إلى اللاوعى يعبرون عنه بالرمز وما يعبرون إلا عن أحلام شاردة غامضة لا تؤدى كثيرا - بدعوى الفن للفن – إلى الخبرة المربية . وقد خلا الأدب القديم منها بمفهومها الحديث . ويرى الرمزيون أنه – كى تتوافر الصفات الإيجابية للصور - على الشاعر أن يلجأ إلى وسائل تعنى بها اللغة الوجدانية كى تقوى على التعبير عما يستعصى التعبير عنه . ومن هذه الوسائل "تراسل الحواس" أي وصف مدركات كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى ، فتعطى المسموعات ألواناً، وتصير المشمومات أنغاما ، وتصبح المرئيات عاطرة .

ولما كان التعبير الرمزى أمرا واردا فى شعر المجددين المحدثين، فإنه لا حرج فى استخدامه بشرط " أن يكون لتلك الرموز رصيد حضارى، يعمق الإحساس بما يحمل الرمز من طاقات شعورية، أو ظلال تاريخية، أو إيحاءات فنية . أما إذا كان مجرد الرمز إلى رصيد غريب، فإنه يخدم التجديد ولكنه يسئ إلى الأصالة ، حيث يبدو الشعر ذو الرموز الأجنبية – من أسماء، وأماكن وإشارات تاريخية أو فنية كأنه شعر أجنبى مترجم – وربما يتحول إلى لغز محير يتطلب البحث إلى حل له .

ويرتبط بالرمزية الألفاظ الموحية. وهى التى تثير فى النفس معانى كثيرة تحيط بها من غير مدلولها اللغوى، اكتسبتها فى أدوار تطورها عبر العصور التاريخية. ومعنى هذا أن الرمز حيلة فنية تشير إلى شئ يختلف عما يعرضه الشاعر من معان قريبة.

وتجدر الإشارة إلى أن الإيحاء فى اللغة : الإشارة إلى الكلام الخفى وكل ما ألقيته إلى غيرك. والفكرة الموحية تتولد فى الذهن بتأثير عامل خارجى (كلمة ، رقما إشارة، حركة). وهذه الفكرة تطعم الذهن الموحى إليه ، فتحركه ، وتثير فيه فاعليه نفسية جديدة. كما سميت حرب ١٩٧٣باسم " بدر" تيمنا بعزوة بدر، وكما سمى اليهود عدوان ١٩٦٧ باسم "خيبر" .

- النزعة السريالية. وهى أشد غموضا وإبهاما من الرمزية. " وقد نشأت هذه النزعة فى الغرب تحت تأثير الآراء الجديدة فى علم النفس . وما يقال عن اللا شعور أو اللاوعى . ومعناها ، أي السريالية ما فوق الواقعية . ومن ثم كان الشعراء من أصحاب هذه النزعة يفسحون الطريق لإظهار مكبوتاتهم فى صورة محمومة . وهى صورة لا تلائم طباعنا لأنها نزعة فوضوية مضللة ، إنساق أصحابها فيها تقليدا للغرب فتخبطوا ؛ إذ أن قوام هذا الأدب ، احتقار التراكيب العقلية ، والروابط المنطقية المعروفة والقواعد الأخلاقية والجمالية المألوفة ، والاعتماد فى الإنتاج الأدبى والفنى على اللاشعور، واللامعقول والرؤى والأحلام والحالات النفسية المرضية ولاسيما حالات التحليل النفسى .وتسمى "ما فوق الحقيقة" .

وقد تمخضت مظاهر التجديد فى الشعر إلى إبراز مجموعة من الخصائص لأسلوب الشعر : أهمها:

❖ **التجسيم** : إذ يخلع الشاعر صفات الحياة على الجماد ، فيكسب الشعر حيوية ونبضا. ويبرز التجسيم فى التشبيه أو الاستعارة ، أو الكناية أو المجاز المرسل ، أو

غيرها مما يمكن اعتباره وسيلة أسلوبية . وما يسرى على الشعر يسرى على النثر من حيث استخدام الأساليب ، التى تقرب المعنى ، خصوصا للمستويات الدنيا فى التعلم .

- **الإيقاع** : ربما كان من السهل دراسة الإيقاع فى الموسيقى ، وكشف هذه القوانين بسهولة فيها ؛ لأنها فن زمانى ، يتضح فيه الصورة الأولى ولا تختلط بشئ. وكذلك الشأن فى التصوير ، حيث يمكن تمثل هذه القوانين فى توزيع المساحات والأضواء . أما فى الفن القولى، فإن استكشاف هذه القوانين أمر من الصعوبة بمكان ، لأن الصورة الأولى هنا زمانية مكانية فى وقت واحد . الإيقاع فى اللغة : اتفاق الأصوات ، وتوقيعها فى الغناء . وهو الإبداع الفنى المعبر عن خلجات النفس وهو مؤلف من أقسام متفاضلة الأزمنة . مصحوب بنقرات مختلفة الكم والكيف ، تدل على بداية اللحن ، أو نهايته ، أو على أماكن الضغط ، والبين فى أجزائه.
- **العلاقات**: والعلاقات الأسلوبية بين الألفاظ هى فى رأى عبدالقاهر الجرجانى موطن البلاغة وهى ما عبر عنه بالنظم ، وما يعبر النقاد عنه بالشكل والصورة . وفيها تظهر البلاغة أو الجمالية .

وهذه الخصائص وغيرها تتوقف على الوظيفة السائدة فى القصيدة فإذا كانت الوجهة الغالبة عليها هى التركيز على السامع كانت الوظيفة طلبيه . مثل النداء والأمر وما سواهما.

ويمكن القول: إن الشعر فن أدبى يحتل مساحة كبيرة فى النصوص الأدبية لطلاب التعليم العام، وأنه فن متطور فى شكله وأسلوبه . وهذا التطور يفرض على الأدب أن يقدم ما يتلاءم مع هذا التطور كما يفرض تقديم التفسيرات المختلفة لهذا الأدب وما هو مقبول أو مرفوض، انطلاقا من التراث العربى ، بحيث يبدو التطور ، وكأنه أمر طبيعى ، لا ينفصل عن هذا التراث ، بل يعد امتدادا له.

والنثر الأدبى يمثل ثلث المقرر على التلاميذ من النصوص الأدبية. وكان الأجدر أن يكون الأمر عكس ذلك بالنسبة للشعر، لأن ما يقرؤه التلميذ - فى الدراسة وغير الدراسة — من النثر يفوق بكثير ما يقرؤه من الشعر. ويتمثل ذلك فى القصص والروايات، والمسرحيات، والمقروءات المختلفة التى تقع فى يد التلميذ بدافع من ميوله الحقيقية، أو بدافع الدرس والتحصيل . وقل من التلاميذ من يقبل على قراءة الشعر إلا إذا كانت لديه الاستعدادات الخاصة لتقبل الشعر، أو قرضة.

ولغة النثر لغة العقل ؛ لأن غاية النثر نقل أفكار المتكلم والكاتب . فعبارته يجب أن تشف فى يسر عن القصد ، والجمل فيه تقريريه ، وعلامات على معانيها ووسائل تنتهى بانتهاء الغرض منها ، وموضوعه حدث من الأحداث ، أو مسألة من المسائل المبنية على الفكر أولا.

وإذا كان من وظيفة المدرسة - أيا كانت - أن تهيئ تلميذها للتكيف مع الحياة العامة فالأولى بها أن تقدم لهذا التلميذ النصوص الأدبية النثرية المختلفة ، ومعها معايير الحكم عليها بلاغية وغير بلاغية ، ليتمكن التلميذ بعدها من تقبل أو رفض ما يواجهه فى حياته العامة.

ولعل فى تغليب جانب النصوص الشعرية على نصوص النثر أن الشعر — غالبا - يمثل الذوق الأدبى فى قمته ؛ إذ أن الشاعر يتأنى ، ويدقق فى اختيار المادة الشعرية بدءا من الكلمة إلى البيت إلى القصيدة ككل ، ويتعهد القصيدة بالحذف والإضافة ، والتغيير والتعديل ليبدو النص مقبولا على الأقل من وجهة نظر الشاعر ، ولكن الناثر قلما تصل به الدقة فى التعامل مع النص مثلما تصل به فى الشعر ، ومع هذا لا يمنع من أن يكون هناك توازن بين الشعر والنثر فى جانب الكم ، خصوصا وأن كثيرا من الطلاب — إن لم يكن كلهم — يذاكر ويقرأ للامتحان فهو الموجه الأول — غالبا - فى عملية الدرس . ومن هنا فالبعض من الطلاب يلجأ إلى أسلوب التخمين ، وغالبا ما يركز على النثر ، إذ هو قسيم للشعر ، ولابد لواضع الامتحان أن يضعه فى الاعتبار فى الأسئلة ، وبالتالى فإن هذه العملية تقلل من اهتمامات الطلاب تجاه الشعر.

وتبدو الملامح العامة للنثر الحديث — من واقع كتابات أشهر الأدباء المعاصرين— أنه الأسلوب المسترسل الذى يعنى بالفكرة أولا حيث يضعها فى القوالب اللفظية المناسبة التى تؤدى إلى بيان المعنى . ليس عن طريق علم البيان فحسب ، وإنما باستخدام التكرار وتجاهل العارف وغير ذلك. كما أنه يبتعد عن التكلف فى الصياغة ، خصوصا المحسنات البديعية اللهم إلا إذا جاءت تلقائية ويستخدم الصور الذهنية ، وما يلابسها من خواطر نفسية.

وهذه السمات البارزة للنثر الأدبى تنسحب على الأنواع النثرية بصفة عامة ، ويمكن تقديم عرض موجز لبعض هذه الأنواع . وهى قوالب أدبية مقررة على الصفوف الدراسية بالتعليم العام.

١ - **الخطبة:** هى فن مشافهة الجمهور ، وإقناعه ، واستمالته . وهى تعتمد على الإقناع والتأثير. والغرض منها عرض الأفكار بأسلوب مقنع . وتتكون من ثلاثة أقسام : الأول : الاختراع ، وهو الكشف عن الأدلة والبراهين، والثانى : الترتيب. وهو معرفة النظام الذى يجب أن تتسلسل فيه الأدلة، والثالث : البيان، وهو صياغة كل دليل بكلام واضح بين . وقد تضاف إليها حسن الإشارة ودقة الأداء والذاكرة .

٢ - **الحكمة:** هى قول موجز فصيح، يعبر عن خلاصة مراس الكاتب للحياة ، وصراعه مع الناس والزمان. وهى تعنى العلم والفهم ، والحكمة والعدل، والكلام الموافق للحق وصواب الأمر وسداده ، ووضع الشئ فى موضعه، وما يمنع من الجهل، كما أنها تعنى الكلام الذى يقل لفظه، ويجل معناه . وتطلق الحكمة أيضا على إتقان الفعل والقول وأحكامها، ومعرفة الحق لذاته والخير لأجل العمل به وهى التكاليف الشرعية.

٣ - **المثل:** هو قول موجز سائر . يشبه به حال الذى قيل فيه بحال الذى قيل لأجله . مثل " أساء سمعا فأساء إجابة" ويضرب هذا المثل لمن يسئ الفهم . وقصته معروفة فى الأدب العربى.

٤ - **المقالة:** جولة قصيرة فى موضوع محدد ، أو رأى معين ، تتوخى إيضاح موقف من قضية ما بلغة حسنة ، وأسلوب سهل . أو هى قطعة نثرية محدودة الطول والموضوع .تكتب بطريقة عفوية خالية من التكلف والرهق . وشرطها الأول :أن تكون تعبيرا صادقا عن شخصية الكاتب . وهى متعددة : فمنها المقالة الدينية والتاريخية السياسية والتحليلية والنقدية والعلمية.

٥ - الأقصوصة : Short Story : وهى قصة تصور جانبا من الحياة ، يركز فيها الكاتب فكرة ، فلا يستطرد ، ولا يزيد عن المقصود . أما القصة Novel فيشترط فيها أن تكون نثرية تعرض صورة من الحياة الواقعية، ولا سيما خلجات النفس الإنسانية وعواطفها . ولها صور متعددة.

٦ - المسرحية: فن أدبى يكتب شعرا ونثرا ، ويبنى بناء خاصا يقوم على الأحداث ، والشخصيات ، والحوار الذى يخطو بالمسرحية ، عن طريق العرض الفنى إلى العقدة فالحل.

٧ - المقامة: قصة خيالية تنقصها مقومات القصة الحديثة ، ولها بطل ، ورواية . والبطل فيها أديب يبهر الناس بفصاحته ، وذكائه ، وحضور بديهته.

وهذه القوالب الفنية النثرية - كلها أو معظمها - وكذا الشعر - بشتى نزعاته - تعالج من جهة النقد من وجهة نظر ثلاث مدارس : مدرسة التحليل النفسى، ومدرسة الدراسات الاجتماعية، ومدرسة الأذواق الفنية . " والأخيرة هى مدرسة البلاغة والذوق ، ومدرسة المعانى الرائعة ، والتعبير الجميل ، وهى تلجئنا – لا محالة إلى ذوق الأديب ، وذوق الناقد على السواء . ومتى وصلنا إلى الذوق فقد وصلنا إلى النفسيات ، ووصلنا قبلها إلى الاجتماعيات على الإجمال" .

٧- طريقة تدريس النصوص:

انطلاقا من توظيف البلاغة ،وتاريخ الأدب ، والنقد الأدبى فى خدمة الأدب والنصوص الأدبية،والوصول إلى فهمها وتعرف غاياتها، وإدراك مراميها – فإن أي طريقة تغفل هذه الجوانب، إنما تمثل إعاقة لفهم النص الأدبى، وأي طريقة تستغل هذه الجوانب فضلا عما يمكن الاستعانة به لتقديم معطيات أشمل، وتصورات أعم ومفاهيم أكثر للنص الأدبى، إنما يمثل إثراء للنص الأدبى. ويمكن عرض طريقة تدريس الأدب ممثلا فى النصوص الأدبية (شعرا ونثرا) والفنون الأدبية، مقالة أو مسرحية . الخ فيما يلى:

١ - مدخل إلى النص . ويدخل تحت هذه الخطوة :

أ - إطار عام يتصل بالدرس اتصالا وثيقا : معلومات ، مهارات ، قيما .

ب - نبذة عن حياة الأديب مع التركيز على الجوانب التى تفيد النص ، والبعد قدر الإمكان عن السرد التاريخى ، وما ليس له صلة بالنص.

جـ - مناسبة النص ،والظروف المحيطة به.

د - قراءة النص قراءة نموذجية ، يعقبه قراءات أخرى من التلاميذ.

٢ - تقسيم النص إلى وحدات فكرية ترتبط بالمعنى ، والبعد عن معاملة فكرة ناقصة.

٣ - معالجة تلك الوحدات معالجة أدبية شاملة من حيث المعنى ، واللفظة ، والجملة والعبارة ، ثم من حيث الأسلوب ككل ، وكل ما يحمله النص من قيم وآداب وعادات...الخ.

٥ - مناقشة الكلمات الصعبة من خلال وضعها فى صيغ أخرى جديدة، تتيح للطالب أن يفهمها من السياق . والإكثار من الأنماط اللغوية، للصيغة الجديدة خاصة إذا كان للكلمة معان متعددة، بمشاركة أكبر عدد ممكن من التلاميذ.

٦ - مناقشة كل وحدة معنوية على حدة بحيث تغطى تلك المناقشة أهم أجزاء تلك الوحدة، ثم يتم الانتقال من هذه الوحدة إلى الوحدات الأخرى حتى ينتهى النص؛ إعمالا بمبدأ التقويم البنائى .

٧ - مناقشة مواطن الجمال على مستوى النص كله من حيث القيم الخلقية وارتباطها بقيمنا الأصلية ، ومن حيث ترتيب الأفكار سيكولوجيا ، ومنطقيا ، وأدبيا، ثم من الجانب البلاغى بمستوييها القديم والحديث ، ومدى ترابط الوحدة العضوية فيه .

ربط النص بما يناظره فى الأدب المحلى، أو الأدب القومى ، أو العالمى ، والحكم عليه بما له أو عليه ، وكشف أسرار هذا وذاك ، إعمالاً بمبدأ الموضوعية فى إصدار الحكم.

ويلاحظ فى كل الخطوات أن المعلم عليه مسئولية توجيه المناقشة ، وتصحيح مسارها، والتلاميذ عليهم المشاركة ، والإسهام فى تقديم ما يمكن تقديمه .

٨ - الخلاصة التى يمكن التوصل إليها من الدرس بأبعاده المختلفة.

وهذه الطريقة لا تختلف كثيرا عن الطريقة التى أوصى بها مؤلفو كتاب الأدب والنصوص للصف الأول من المرحلة الثانوية . ولا ضير على معلم ما ، أن يتخذ لنفسه طريقة ما ، ولكن يراعى أن نظرته للنص يجب أن تكون نظرة كلية ، كما يراعى أن يكون تدريس الأدب من خلال النصوص ، وله الحق بعد ذلك أن يرى ما يراه مناسبا له ولتلاميذه .

٨ـ مداخل تدريس الأدب :

تعددت مداخل دراسة الأدب ، إلا أن مدخل العصور التاريخية هى الطريقة السائدة فى تدريسه . واختلفت الآراء فى أمثل الطرق المناسبة فالبعض يرى الطريقة السابقة لاتفاقها مع التسلسل التاريخى ، والبعض الآخر يرى غير ذلك . وفيما يلى عرض لتلك المداخل :

١ـ المدخل التاريخي:

يعتمد هذا المدخل فى دراسة الأدب على تقديم النصوص الأدبية تبعا لتسلسها الزمنى. فتقدم النصوص من العصر الجاهلى أولا ، فصدر الإسلام، فالأموى ، فالعباسى، إلى أن يصل إلى العصر الحديث .

وتتم الدراسة فى العصر المختار بطريقة أفقية تشمل الفنون الأدبية المختلفة السائدة فى هذا العصر بغض النظر عن ولادة فن معين فى هذا العصر أو غيره، بل قد تغفل أحد هذه الفنون.

ويؤخذ على هذا المدخل أنه يقف عند أعلام العصور ، ويهمل المغمورين أو المقلين ، وقد يكون لهؤلاء وأولئك نتاج جيد يقف عند مستوى هؤلاء الأعلام .

ويمكن أن تكون البداية فى تدريس الأدب بالعصر الحديث نظراً لسهولته قربه من ثقافة الطالب ، ثم ينتقل إلى العصور التالية حتى ينتهى إلى العصر الجاهلى . وإذا كانت هذه البداية تناسب الطالب من الناحية النفسية فإنها تحرم الطالب من القيام بعملية المقارنة بين عصر وآخر ؛ لأن الأدب فن نام ، يتطلب تتبعه فى مراحل نموه المختلفة ، ولا يمكن معرفة نهاية سلسلة تطور الأدب قبل بدايته.

٢ـ مدخل الفنون الأدبية :

وفيه يتم دراسة الفنون الأدبية المختلفة دراسة رأسية . فالخطابة مثلا كفن أدبى يبدأ تناوله من العصر الجاهلى ماراً بكل العصور ، حتى يصل إلى العصر الحديث.

والدراسة بهذه الصورة دراسة متكاملة من حيث الفن الأدبى نفسه : قصة أو مسرحية أو شعراً أو حكمة ، أو مثلا إلى آخره ، ولكنها مجزأه من ناحية مبدعها الفنى ، من حيث إن الأديب قد تتنوع فنون الأدب عنده ، فيؤخذ عنه القصة مرة ، والمسرحية مرة أخرى والمقالة مرة ثالثة .

وتبدو قيمة هذا المدخل فى أنه يقوى الحس الأدبى فى إدراك المفارقات وأوجه الشبه ويقوى الدقة فى إصدار الأحكام ، كما تعود الطالب الاعتماد على النفس فى إصدار هذه الأحكام فيبتعد عن التعميم والسطحية ، إلى جانب تنمية التذوق الأدبى نتيجة الاتصال المستمر بالنص الأدبى بما يوفر له المتعة فى تجلية الآثار الأدبية وتذوقها.

٣ـ المدخل المكانى:

ويتم تقسيم الأدب فيه حسب المكان أو الإقليم . فهناك أدب مصرى ، وأخر يمنى ، وثالث سعودى ، ورابع عراقى .

ولا ريب أن هذا التقسيم يبرز الخصائص والسمات التى ينفرد بها إقليم عن آخر ، كما يسمح بإجراء المقارنة بين تلك البيئات المختلفة من حيث الإنتاج ووفرته ونوع الأدب وجودته. وأي فن من الأدب انتعش فى مكان ، ولم يزدهر فى آخر .وهذه المقارنة من شأنها أن تنمى الأدب ، وتثريه بعد فهم وتفسير وتحليل البواعث التى تقف وراء ذلك ، سواء منها ما يتصل بالأديب أو الظروف الخارجية المحيطة به.

وقد يبدو هذا التقسيم مقبولا فى العصور التاريخية الأولى للأدب العربى حين لم يكن هناك وسيلة اتصال بين شاعر وشاعر ، وأديب وأديب . أما وقد تلاشت التقسيمات الجغرافية – إلى حد كبير - فإن الأديب أديب بطبعه ، لا يؤثر فى صفته هذه موضع سكنه ، أو تاريخ ومكان ميلاده إلا بقدر ، طالما رجع إلى التراث العربى وكبار الأدباء العرب ، واستند فى ذلك إلى الموهبة الذاتية والقدرات الخاصة وعالج قضايا عامة ، يمكن تقبلها واستيعابها على مدى أوسع ، ودول عربية أكثر. وبالتالى يتراجع هذه المدخل ليكون تاليا للمدخلين الأولين.

والواقع أنه لا يمكن الاقتصار على مدخل واحد من المداخل السابقة، وإنما يمكن الاعتماد عليها جميعا فى تحليل الدراسة الأدبية ؛ إذ يستفاد من طريقة العصور فى تتبع التطور الزمنى للأدب ، كما يستفاد من طريقة الفنون فى أخذ صورة كلية عن تتبع صورة هذا الفن بين القديم والحديث ، ويستفاد من الطريقة الإقليمية فى دراسة الأدب فى بيان أثر البيئة فى الإنتاج الأدبى ، كما يشار إلى التيارات الثقافية فى هذه البيئة ، وانعكاسها على ذلك الإنتاج . ولا شك فى أن الاستفادة من مزايا هذه الطرق جميعا تحقق المفهوم الواسع للأدب ، كما جاء على لسان الرسول العربى الكريم "أدبنى ربى فأحسن تأديبى". ولا شك أن دراسة الأدب من شأنها تنمية الشخصية الإنسانية ، وخلع ملامح التحضر على صاحبه.

٩- طريقة تدريس الأدب:

جرت العادة على أن يدرس الأدب منفصلا عن النصوص وعن تاريخ الأدب وهذا مخالف لما ينبغى ، لأن فى هذا الأسلوب إبعادا للأدب عن الجانب التطبيقى والمظهر الصادق الذى يصوغ فيه الأديب أفكاره ، ومشاعره ، وطموحاته .

وإذا كان توجيه اللغة العربية فى مختلف الإدارات التعليمية يضم التراجم والأدب تحت اسم الأدب منفصلا عن النصوص، والبلاغة، فإن هذا التقسيم لتسهيل عملية التدريس،

ولكنه أوحى لبعض المدرسين – وهم كثرة – على أن يعالجوه بعيداً عن النصوص .وهذا مجانب للصواب إلى حد كبير.

وطريقة تدريس الأدب – فيما يشمل المدارس الأدبية والتراجم - ينبغى أن نعالجه من منطلق مفهومه الخاص وهو اللفظة المختارة ، والمعبرة عن معنى مختار نبيل - ويمكن تدريس الأدب طبقا لما يلى :

هناك الطريقة السهلة التى يلجأ إليها أغلب المدرسين ، إن لم يكن كلهم وهى الاعتماد على التلقين ، واتخاذ جانب السرد .والتلميذ فى هذه الحالة شارد ، قلما يتجاوب مع المدرس ، ولا يلتفت لما يقول ، وإن التفت فبقليل من التركيز ، وعدم الانتباه . وهذه الطريقة جدواها قليل .

وهناك طريقة أخرى ، ولكنها تحتاج إلى مهارة من المعلم ، وقدرة على ربط الدرس بعضه ببعض ، ووصل الأحداث والمواقف والإشارات بالجانب الأدبى وهى طريقة دراسة الأدب من خلال النصوص الأدبية ، التى تعد مرآة صادقة لأدب الأديب ، وترجمة أمينة - إلى حد ما – لما يؤمن به ، وينتمى إليه . وتسير هذه الطريقة وفق ما يلى :

١ - مدخل إلى الدرس ، أما فى شكل تاريخى لنمو المدرسة المراد التصدى لها ، أو الشاعر المطلوب دراسة ترجمته أو فى شكل بيئى تعكس الإطار الثقافى لنشأة المدرسة أو الأديب ، أو غير ذلك مما يراد دراسته ، وذلك مما يرى فيه المعلم إثارة لتلاميذه ، ويهيؤهم لاستقبال ما يقال لهم .

٢ - اختيار نص يمثل أدب الأديب ، أو الظاهرة ، - أو المدرسة ، ثم يعالج من الناحية الأدبية معالجة تحليلية يقف فيها المعلم مع التلاميذ على أبرز سمات هذا الأدب .

٣ - استنتاج ما يمكن استنتاجه من النص الأدبى وتسجيله على السبورة أولا بأول.

٤ - تطبيق ما أمكن الوصول إليه من استنتاجات على نصوص أخرى تماثل النص الأول، وذلك لاكتشاف مهارة الربط ، والموازنة ووجه الاتفاق والاختلاف والزيادة، والتفرد فى كل نص.

ثانياً: تاريخ الأدب :

هو العلم الذى يتناول النتاج الأدبى من حيث رقيه وانحطاطه ، ويفسر أسباب هذا الرقى ، وعوامل ذلك الانحطاط ، كما يتناول الفنون الأدبية المختلفة ، كالشعر والنثر ،

والجنس الأدبى كالقصة والمسرحية، والأقصوصة فيرصد تطور كل على اختلاف العصور، ويعرض للشعراء المشهورين والمغمورين ، الذين أبدعوا فى فنهم وكذا الخطباء البارزين، والكتاب المجيدين ، وما كان لهم من أثر فى من بعدهم أو تأثر بمن قبلهم وتطلق كلمة تاريخ على العلم بما تعاقب على الشىء فى الماضى من الأحوال المختلفة سواء أكان هذا الشىء ماديا ، أم معنويا ، كتاريخ الشعب وتاريخ الأسرة ، وتاريخ القضاء ، وتاريخ النوع وتاريخ النوع الفلانى من الأحياء وتاريخ العلم وتاريخ الفلسفة ، وتاريخ الأدب ، وتاريخ اللغة ...الخ

وتاريخ الأدب شديد الصلة بالتاريخ العام ، ولكنه أشد صلة بالتاريخ السياسى ؛ إذ هو المعول عليه فى حركة الشعوب ، وتنظيم أمور الدولة ، وتدبير شئونها وتاريخ الأدب – غالبا – ما يتبع هذا التاريخ : قوة وضعفا.

وتاريخ الأدب لا يدرس مفصلا عن الأدب ، بمعنى أن النصوص الأدبية على اختلاف عصورها ، اختلاف مبدعها – هى المصدر الذى يستقى منه تاريخ الأدب، كما أنه المحور الرئيسى لدراسته ؛ لأنه لو لم يدرس من خلال النصوص الأدبية ، لكان تاريخا آخر غير تاريخ الأدب . صحيح أن التاريخ السياسى قد يكون احد الموجهات للتيارات الأدبية ، ولكنه ليس كل شئ فى الأدب ، بدليل أن هناك شعراء وأدباء تمردوا على السلطة فى زمانهم ، وراحوا يبدعون فى أدبهم، انطلاقا من أن الأدب أحد الأدوات الرئيسة فى تغيير المجتمع والتعبير عن مطالبه .

والدارس الكفء يستطيع – من خلال النصوص الأدبية – أن يلحق الأدب المدروس إلى عصره ، من خلال إلمامه بالألفاظ والجمل والأساليب والعبارات الشائعة فى هذا العصر ، وأيضا من خلال الأنماط الثقافية السائدة فيه.

ويستطيع الدارس – أيضا – من خلال قراءته لترجمة شاعر ما ، و أديب ما أن يستشف الانطباع العالم لأدب هذا و ذاك ؛ لأن ما يحيط بالأديب أو الشاعر من بيئة طبيعية أو ثقافية أو دينية أو غير ذلك ، إنما يترك آثاره فى فكره، وأسلوبه ، بل ونمط حياته .

ويعول فى دراسة تاريخ الأدب على تحقيق الأهداف الآتية.

١ – تحقيق المتعة العقلية ، واللذة الفنية للطلاب .

٢ – تنمية الذوق الأدبى ، الثقافة الفنية.

٣ – تعويد الطلاب على البحث ، والتعليل للأسباب ومسبباتها ،واستنباط النتائج من مقدماتها .

٤ - الوقوف على الحياة الأدبية ، وأطوارها فى العصور المختلفة.

٥ - معرفة الآثار الأدبية ، وروائعها ، والإلمام بتاريخ أصحابها. والوقوف على حياتهم ، وإدراك العوامل المؤثرة فى أدبهم .

٦ - معرفة الصلة الواضحة بين النص وصاحبه ، كما يعرف خصائص النص ويدرك مميزاته .

طريقة تدريس تاريخ الأدب :

تعد طريقة تدريس تاريخ الأدب المتبعة حاليا مدعاة للملل، والتقليدية الممجوجة، لأنها خالية من أي ناحية فنية، فهى لا تختلف عن حصة القراءة، إذ أن المعلم قد يقوم بإعطاء فكرة عامة عن الدرس - قلت أو كثرت - ثم يبدأ الطلاب فى القراءة واحداً بعد الأخر، تتمثل فيها الآلية والراحة التامة للمعلم ونادرا ما يعيرها الطالب أي اهتمام. وقبل عرض الطريقة المقترحة يحسن وضع ما يلى فى الاعتبار

- أن كتاب الوزارة فيه أكثر من موضوع أو نص لكل عصر . ومعنى هذا أن هناك موضوعات ليست فى صلب المقرر الأمر الذى يتاح للمعلم اختيار نص ما، وحبذا إذا كان النص غير مقرر ليحس الطالب أن الدراسة ليست بهدف افتعال استنتاجات تمثل العصر.
- أن مهارة المعلم وإلمامه إلماما تماما بما يتصل بالنص أمر ضرورى ؛ ليستطيع المعلم أن يأخذ بيد التلميذ فى استنتاجات منطقية ، ونفسية مقنعة متصلة بالموضوع ، حتى يشعر الطالب بقيمة التوجيه .
- أن النص الأدبى بمثابة خريطة أمينة يقرأ منها الدارس المعلومات ، والحقائق والاتجاهات فى كل ما يتصل بالنص.
- أن مشاركة الطلاب فى النص من حيث فهمه ونقده ، والحكم عليه ، وكل ما يتصل به من قيم جمالية وأدبية وفنية - أمر ضرورى .
- أن تاريخ الأدب يجمع بين الناحية الفنية التى يلجأ إليها المؤرخ حين يحلل الأدب ، ويبين خواصه الجميلة أو غيرها ، وبين الناحية العلمية التى تعنى بالتحليل والموازنات واستنباط الأحكام.
- أن بعض الألفاظ والعبارات والأساليب قد تحمل طاقة عالية من التعبير ، يلجأ إليها الأديب .وبغيرها يكون التعبير فيه مظنة المساءلة، وبالتالى فإن باب التفسير مفتوح من قبل المعلم والطالب طالما أن ذلك فى إطار اللفظ وما يرمز إليه.

ويمكن عرض الطريقة المقترحة فيما يلى :

١ - يتم اختيار النص الممثل للعصر ، سواء أكان مقررا أم غير مقرر، ثم يتم التأكد من فهم الطلاب لكلا النصين .

٢ - يتم معالجة النص من جميع نواحيه ، القيمة ، والجمالية ، والتعبيرية وذلك من خلال مشاركة الطلاب كلهم ، إن أمكن .

٣ - يتم استنتاج ما يمكن استنتاجة من حيث المناخ السياسى والاقتصادى ، والاجتماعى ، والثقافى ، والقيمى .

٤ - يتم عقد المقارنة بين هذا النص وآخر لنفس الفترة ، لمعرفة إلى أي مدى وصل الاتفاق والاختلاف بينهما ، ودواعى ذلك.

ثالثاً : التذوق الأدبى :

يقصد بالذوق السليم قدرة الإنسان فى الحكم على الأشياء حكما صادقا ودقيقا. وهو يصدر عن الإدراك الفطرى ، وحذق النفس فى تقدير القيم الخلقية، والفنية كقدرتها على إدراك المعانى الخفية فى العلاقات الإنسانية ، أو قدرتها على الآثار الفنية كالشعر ، والأدب والموسيقى ، بطريق الإحساس والتجربة الشخصية ، دون التقيد بقواعد معينة .

والتذوق الأدبى فطرة تغذى ، وخبرة تزداد عمقا واتساعا ، بقدر ما لدى الفرد من ذوق مرهف ، وثقافة واسعة عريضة ، عن طريق كثرة القراءة ، والاطلاع على أجمل ما سجله العقل الإنسانى ، وما قدمته الآراء والأفكار ، وما اشتمل عليه فنا الشعر والنثر ، من ناحيتى الشكل والمضمون .

والذوق مزيج من العاطفة والعقل والحس ؛ ولذا يختلف باختلاف عواطف وعقول وحواس الذين يتناولونه ، ويتعرضون له بالفهم والتفسير ، لكن الذى يمكن أن يشكل قاسما مشتركا فى هذا الذوق أن يكون الأدب متناسبا فى أشكاله وطريقة عرضه بحيث لا يخرج عما تقتضيه مادته الخاصة ، من كمال المناسبة والوضع، وذلك هو معنى الجمال والحس فى كل مدرك.

والذى لاشك فيه أن تكوين هذا التذوق ، وتنميته عملية يمكن أن تكتسب ؛ لأن تكرار تذوق المقروء تساعد الفرد على تكوين معيار ذوقى؛ لا يقف عند حدود اللغة بل يتعدى تطبيقه بعض جوانب الحياة ، خصوصا الاجتماعية والفكرية والنفسية منها. وهذا

التذوق يتكون بممارسة الأدب العربى : شعره ونثره، وبمخالطة هذا الأدب المخالطة التى يتنبه فيها الناقد إلى خصائص الأدب وما له من مزايا .

وإذا كانت مخالطة الأدب العربى شرطا أساسيا لاغنى عنه فى تربية الذوق، فإن هناك شرطا آخر لتنمية هذا الذوق وهو الإلمام بالثقافة المعاصرة ، واستيعابها ويعضد هذا كله دراسة البلاغة والأدب. وقد وصل رشدى طعيمة فى دراسته إلى تحديد التذوق الأدبى على أنه النشاط الإيجابي الذى يقوم به المتلقى استجابة لنص أدبى معين بعد تركيز انتباهه عليه ، وتفاعله معه عقليا ووجدانيا، ومن ثم يستطيع تقديره والحكم عليه . ويتخذ هذا النشاط أشكالا صريحة ومتنوعة من السلوك ، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها علامة مميزة للتذوق ،ودالة عليه . وهى :

- تمثل القارئ للحركة النفسية فى القصيدة.
- القدرة على استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الرئيسية فى القصيدة .
- القدرة على اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر.
- إدراك مدى ما فى الأفكار من عمق . وفهم المعانى التى يوحى بها قول الشاعر.
- تحديد مدى قدرة القصيدة ، أو أبيات منها على نقل التجربة ، وتوضيح ما فيها من إسهاب أو إيجاز أي فهم درجة التواؤم بين التجربة والصياغة .
- تمثل الجو النفسى فى القصيدة ، وإدراك مدى قدرتها على التعبير عن أحاسيس الشاعر.
- القدرة على إدراك مكونات الصورة الشعرية ، وكذا ما بين الأفكار من تناقض .
- القدرة على إدراك مدى أهمية الكلمة فى القصيدة.
- القدرة على إدراك أثر كل جزئية فى استثارة الجو النفسى المراد فى القصيدة.
- القدرة على أدراك وضع القصيدة من تراث الشاعر .
- القدرة على استخراج الصفات التى يصف الشاعر بها نفسه ، أو يصف به الآخرين.
- القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة.
- القدرة على إدراك مدى نجاح الشاعر فى تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس)
- القدرة على اختيار أصدق الآبيات تعبيرا عن إحساس الشاعر ، وأقربها إلى الواقعية.
- القدرة على فهم الرمز وتفسيره ، وإدراك المعانى الكائنة فيه .

- القدرة على إدراك جمال التنسيق والصور البيانية فى القصيدة ، والغرض البلاغى منها.
- حساسية الطالب لوزن الآبيات ، وإدراك ما فيها من نشاز موسيقى.
- القدرة على اكتشاف العيوب الموجود فى الآبيات.
- القدرة على إدراك أثر الفانية فى جمال البيت.

ومعنى ما سبق أن التذوق الجمالى الصحيح هو الذى يمكن أن يتحقق عن طريق القدرات الخاصة، والإحساس الموضوعى، خاصة إذا كان القارئ أو السامع يتميز بإمكانيات كامنة طيبة ويقوم بممارسة بعض الأشياء التى تساعد على تربية التذوق، ولعل من أبرز ما يساعد تربية التذوق الأدبي ما يلى :

١ - **الكثرة** : فالأشياء التى نريد أن يتذوقها الفرد يجب أن يكثر من وضعها فى محيط تجاربه. فإذا كنا نريده أن يتذوق الكلام الممتع ، والأدب الرفيع وجب أن نعرض عليه كثيرا من رائع الكلام .

٢ - **الحرية** : فلابد للناشئ من أن يكون حرا فى اختياره ، حرا فى شعوره ، حرا فى أن يستجيب للظروف بطريقته الخاصة . وهذا يتطلب تضمين كتاب الأدب والبلاغة كثيرا من النصوص الجميلة التى تعطيه فرصة الاختيار لما يناسبه.

٣ - **الإخلاص**: وهو عكس التصنع . والتصنع الد أعداء الفن والذوق .

٤ - **الصبر والأناه**: فالتذوق - عاده - لا يأتى فى مثل البرق، بل يستغرق وقتا ؛ لأنه يستدعى تكوين عواطف. وهى عملية بطيئة.

٥ - **التأثر والعدوى** :وذلك لأن القارئ مقتنعاً بما يقرأ ، متفاعلاً معه ، شديد التأثر به فلابد أن يتقمص شخصية الأديب ، وربما يتوحد معه.

٦ - **العناية بالمعنى**: المعانى الجميلة والأفكار غير المتواردة تشد القارئ وتجعله يحس بالفائدة فيما يقرأ ، خاصة إذا كانت المعاني غير مسبوقة ، ولم يشر إليها من قبل؛ ولهذا نسمع فى الشعر العربى السرقات الشعرية ، والتي يبهر فيها الشاعر بمعنى ما ، فيحاول أن يضمنها شعره لدرجة أنه يرى أن نسبها إليه مفخرة وأي مفخرة.

مراجع الفصل العاشر

١ - إبراهيم أنيس ، دلالة الألفاظ ، القاهرة : الإنجلو المصرية ، ١٩٨٠.

٢ - إبراهيم محمد عطا ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، مرجع سابق.

٣ - أبو الهدى الأسعد ، حاشية على النقد ، بيروت : الشركة اللبنانية للكتاب للطبع والنشر ، د. ت.

٤ - أحمد أحمد بدوى ، أسس النقد الأدبى عند العرب ، القاهرة : مكتبة نهضة مصر ، ١٩٦٠.

٥ - أحمد الشايب ، الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية ، مرجع سابق.

٦ - أحمد محمد الحوفى ، أضواء على الأدب الحديث ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١.

٧ - أحمد هيكل ، دراسات أدبية ،القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١.

٨ - جان بول سارتر ، ما الأدب ؟ (ترجمة محمد غنيمى هلال) مرجع سابق.

٩ - رشدى أحمد طعيمة ، وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية رسالة ماجستير : كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧١.

١٠ - سيد قطب ، العدالة الاجتماعية فى الإسلام ، القاهرة : دار الشروق ، ١٩٧٥.

١١ - شوقى ضيف ، الأدب العربى المعاصر فى مصر ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٩.

١٢ - عبد الباسط بدر ، حاجتنا إلى مذهب أدبى إسلامى ، الأمة ، العدد ٦١ ، السنة ٦ ، ١٩٨٥.

١٣ - عبد الرحمن بدوى ، الشعر الأوربى ، المعاصر ، القاهرة : الإنجلو المصرية ١٩٦٥.

١٤ - عبدالرحمن فهمى ، مفاهيم شعرية عند حافظ إبراهيم ، فصول ، المجلد الثالث ، العدد الثانى ، ١٩٨٣.

١٥ - عبدالعزيز القوصى وآخرون ، اللغة والفكر ، القاهرة : المطبعة الأميرية ، ١٩٤٨.

١٦ - عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفنى لمدرس اللغة العربية ، مرجع سابق .

١٧ - عبدالقاهر الجرجانى، دلائل الإعجاز (تعليق : محمد عبدالمنعم خفاجى) القاهرة : مكتبة القاهرة ، ١٩٧٩.

١٨ - عز الدين إسماعيل ، الأسس الجمالية فى النقد الأدبى ، القاهرة : درا الفكر العربى ١٩٥٥.

١٩ - على أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، مرجع سابق.

٢٠ - عمر الدسوقى ، دراسات أدبية ، الجزء الأول ، القاهرة : مكتبة نهضة مصر ، د.ت.

٢١ - كمال اليازجى ، إميل المعلوف، المنتخب فى أدب المقالة ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٥.

٢٢ - ماجد يونس الأشمر ، دراسة تقومية لمنهج الأدب للصف الثالث الثانوى فى المدارس الأردنية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٩.

٢٣ - ماريو باى ، أسس علم اللغة (ترجمة : أحمد مختار عمر) القاهرة : عالم الكتب ١٩٨٣.

٢٤ - محمد سيف الدين فهمى ، المدخل فى التربية ، القاهرة : كلية التربية جامعة الأزهر ، (أوفست) ١٩٨٣.

٢٥ - محمد صالح سمك ، فن تدريس اللغة العربية ، التربية الدينية ، مرجع سابق ،

٢٦ - محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية ، مرجع سابق.

٢٧ - محمد غنيمى هلال ، النقد الأدبى الحديث ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٧٣.

٢٨ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اجتماع خبراء متخصصة ... مرجع سابق .

٢٩ - محمد يوسف نجم ، فن المقالة ، بيروت : دار الثقافة ، ١٩٨٨.

٣٠ - محمود رشدى خاطر ، وآخرون ، تعليم اللغة العربية . والتربية الدينية ، مرجع سابق .

٣١ - نعمان فؤاد ، خصائص الشعر الحديث ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨.
٣٢ - يوسف الصفتى ، اللغة العربية ، ومشكلاتها التعليمية. بحث تحليلى مقارن ، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٨١.

33)Roif Sandell, Linguistic Style and Persuasion London, New York, And San Francisco, Acade Micpress 1977.

الفصل ١١

النقد الأدبى

يستهدف هذا الفصل مساعدة الطالب على ممارسة النقد الأدبى في المادة المقروءة، والمسموعة، نقدا مبنيا على الأصول المتفق عليها بين المشتغلين بهذا الفن لتمكينه من الجمع بين البعدين : المنهجي والذاتي ، والذي لا سبيل إلى الاستغناء عن أي واحد منهما فى ممارسة هذا العمل. وفيما يلي بيان لأهم ما يفيد الطالب في إثراء عمله .

١- مفهومه :

هو النظر فى الأثر الأدبي للحكم على قيمته، أو هو الدراسات التي تتناول نصا من الشعر أو النثر، بتفسير يكشف معناه، ويبين قيمته، ويعين القارئ على تذوق ما فيه من جمال، أو أنه تقويم النصوص، التي تندرج تحت الأنواع الأدبية تقويماً ينبع تفسيره، أو تحليله في ضوء التجربة الفنية.

ويقوم جوهر النقد الأدبى على الكشف عن جوانب النضج الفني ، في النتاج الأدبى وتمييزها مما سواها ، عن طريق الشرح والتعليل ، مع مراعاة النظر إلى الملابسات التى أحاطت بميلاد النص الأدبي ، والمتعلقة بالمبدع ذاته .

والنقد روح الأدب الأصيل؛ لأنه الرقيب الذي يأخذ بيد صاحبه، في طريق الأفضل، فيحاسب الأديب نفسه على اللفظة والعبارة والصورة؛ حتى يبلغ بها الشأن الذي يرتضيه. وبقدر الزاد الذى يملكه الأديب من الثقافة والملاحظة والتذوق يكون حظ نقده من القوة أو الضعف، والسداد أو الفساد. والأديب الذى لا يحسن نقد عمله أعجز من أن يحسن تقويم سواه .

والنقد عمل قديم؛ انطلاقا من أن الإنسان ينزع إلى طلب الكمال ورؤية ما حوله فى صور مثالية بعيدة عن النقص والانحراف . والنقد الأدبى فى هذا يبحث عن أمثل شكل للمعرفة ، يمكن أن يكون عليه الأدب. وغالبا ما يكون النقد - في مفهومه الحديث - مصاحباً للإنتاج الأدبي ؛ لأنه تقويم لوجوده ، وقد يدعو النقد إلى إنتاج جديد ، فى

سماته وخصائصه فيسبق بالدعوة ما يدعو إليه من أدب ، بعد إفادة وتمثل للأعمال الأدبية والتيارات الفكرية العالمية ؛ ليوفق بدعوته بين الأدب ومطالبه الجديدة في العصر.

ويقوم الأدب — عادة - متأثرا بتيار فكرى من التيارات السائدة فى العصر وكذا الاستجابة إلى حاجات المجتمع ؛ ليحقق النقد الأدبي منها التوجيه الرشيد ، أو الخلق الفنى الناضج.

والفن الأدبي استثمار لإمكانات اللغة ، التي لا تنتهي عند حد ، من حيث هي محملة بمشاعر وأحاسيس قادرة على منح بعضها البعض دلالات ، فعاليات خاصة تؤثر في مجريات الأمور.

٢- أبرز مدارس أو اتجاهات النقد الأدبي

يستهدف عرض هذه المدارس أن يكون أمام المعلم أكثر من إطار مرجعى يحكم به على العمل الأدبى . وهو حر فى اختيار المدرسة التي يميل إليها ، أو يتبناها ؛ لأن المطلوب تدريب الطالب على ممارسة النقد فى كل صيغة يسمعها أو يقرؤها . ومن هنا فإن عرض هذه المدارس لا يستند إلى أى معيار سواء أكان هذا المعيار تاريخياً أو شهرة للمدرسة أو أى جانب أخر. وبمعنى آخر فإن عرض هذه المدارس عرض عشوائى ؛ استنادا إلى ضرورة ممارسة الطالب للنقد الأدبي . وفيما يلي بعض هذه المدارس :

أ - **المدرسة المثالية :** ويطلق المثالي على صورة الشيء الكاملة ، أو على ما يحقق هذه الصورة تحقيقاً تاماً ، أو على ما يتفق مع منازعنا العقلية ، أو الأخلاقية أو العاطفية ، اتفاقاً تاماً.

وتعنى هذه المدرسة - ضمن ما تعنى - بالأمور الأخلاقية ، والجمالية والعقلية من جهة ما هي غاية فى بابها ، مقابلة للمصالح المادية. وهذا النوع من المثل يجمع نفوس الأفراد ، ويوجههم إلى هدف واحد ، خلافا للمصالح المادية التي تفرق ولا توجد. والمثالية بهذا المعنى . لا تقف عند حدود الواقع ، بل تتجاوزه فى الغالب. والحكم على التعبير بالجمال يبدو من خلال الوقوف على العلاقات بين الكلمات والجمل والعمل الفنى ككل . ولا يمكن الحكم على النظام والتناسب والتناسق والملاءمة ، إلا من خلال هذه العلاقات .

ب - **المدرسة الواقعية :** وهي التي تقابل المدرسة المثالية . وكتاب الواقعية لا يقتصرون على نقل الواقع ، بل إن لهم أصالتهم في الاختيار من هذا الواقع لغاية اجتماعية وإنسانية . فهم يصورون الشر في الواقع رغبة فى تغيير هذا الواقع ، أو الثورة عليه .

ويقصدون من وراء التصوير الواقعي غاية خلقية ، هي إيقاظ روح الفرد ، والتعالي بخلق المجتمع .

وهذه المدرسة يتجه النقد الأدبي فيها إلى الشرح والتفسير لتراث الإنسانية فى الماضي إلى جانب التقويم والتوجيه للأدب فى الحاضر ، كما ترى أن للفن رسالة هي قيادة الإنسانية ، من خلال التزام الكاتب بالمشاركة فى مشاكل مجتمعه ، والاهتمام بالمضمون وأثره الاجتماعي فى الأدب.

ج - **المدرسة النفسية** : وتتطلب النفاذ إلى نفسية الأديب من خلال معاناته والنزعة النفسية التي صدر عنها أدبه ، والعوامل النفسية التى تضافرت على إنتاج أدبه ووجهته وجهة معنية ؛ لأن مشاعر الذات المفردة لا تتحدث عن العناصر الموضوعية في جمال الجميل ، ولكنها تتحدث عن الجميل فيها . واختلاف الأفراد في هذه الحالة سيوجد الفرصة لأن يطلق على الشىء الواحد أنه جميل أو قبيح فى وقت واحد . وتقابل المدرسة النفسية المدرسة الاجتماعية التى تقيس الأدب بحسب المواصفات الخارجية.

وهذه المدرسة تتعامل مع النص الأدبي من خلال عملية التحليل النفسى، وكانت استجابة الدارسين والنقاد العرب لهذه المدرسة خصبة وعميقة.

١ - راحوا يدرسون على ضوء علم النفس ، بعض الشخصيات القديمة .

٢ - اهتموا بدراسة بعض العلوم (ومنها البلاغة) على ضوء مفاهيم علم النفس

٣ - اهتم البعض بإثارة بعض الأفكار النظرية ، التى تدور حول هذا المجال.

د - **المدرسة التاريخية**: يرى أصحاب هذه المدرسة أننا لا نستطيع أن نحكم على الأفكار والحوادث إلا بالنسبة للوسط التاريخي الذي ظهرت فيها، لا بالنسبة إلى قيمتها الذاتية فحسب؛ لأننا إذا نظرنا إليها من الناحية الذاتية فقط، ربما وجدناها خاطئة، أو منكرة، ولكننا إذا انسبنا إلى الوسط التاريخي الذي ظهرت فيه وجدناها طبيعية وضرورية .

ولعل السمعة التاريخية هي التي يظهر فيها التأثر بعاطفة حب القديم، والحكم على السابقين من خلال هذا التأثر، وتفضيل ما جاءوا به - كائنا ما كانت قيمته - على ما يجئ به المحدثون، ويتم إصدار الحكم بناء على هذا الأساس.

وآيا كان الأمر فإن العمل الفنى المعتد به مداره الصدق وللصدق تأثير كبير بوصفه الدعامة للتجربة الأدبية ، عند جميع المدارس على السواء . وقد تبناه هذا العصر ، واتخذه أساسا للحكم على العمل الأدبي.

هـ - **المدرسة الموضوعية أو الاتجاه الموضوعي** : وهو الذي يدرس الظاهرة الأدبية على ضوء معايير علمية واضحة ، لا تخضع للانطباعات الذاتية ، ومن خلال مناهج محددة كالمناهج التي تدرس فى علوم الطبيعة والكيمياء . وهذا الاتجاه لا يقف عند القيم الجمالية وحدها في العمل الأدبي ، بل يحاول التماس تفسير علمي لها ويتكشف من خلال هذا التفسير قوانين العمل الأدبي الموضوعية. ومن أمثلة هذا الاتجاه ما أثاره طه حسين فى كتابه " فى الأدب الجاهلي" الذي صدرت طبعته الأولي عام ١٩٢٦م.

ومهما كان شأن هذا الاتجاه، فإننا لا نستطيع أن نري الأشياء إلا من خلال عقولنا،التي صبغتها الميول والأمزجة والطبائع ... والأدب الذي يثير العواطف ويحرك الشعور، ويتعلق بعناصر متعددة في الشخصية — لا مفر من أن تكون استجاباتنا متنوعة. فالعنصر الفردى موجود فى النقد ، والاختلافات التى تنتج من عمل عقول كثيرة على الظواهر - يجب أن تقبل كأمور واقعة لابد فيها.

و - **المدرسة الجمالية** : وهي تلك التي تتعامل مع عالم التجربة الأدبية ، بدون معايير محددة، أو مصطلحات نقدية متفق عليها بين النقاد ، أو منهج من مناهج الدراسات التي تدرس من خلالها العلوم.

والناقد فى هذا الاتجاه يعبر إلى العمل الأدبي ، مصطحبا ذوقه فحسب ويعرض وجدانه لتأثير العمل الأدبي ، ثم يلتمس بعد ذلك قيمه التعبيرية والتصويرية والفنية والجمالية ، التي منحته التأثير ، وأعطته طابعه الجميل . وحصاد هذه التجربة وثمرتها هو الذى يسمى " اتجاها جماليا" والنقد الجمالي هو حصيلة الاتجاه التاريخي والنفسى الموضوعي .

ز - **المدرسة الاجتماعية** : وهي المدرسة التى تفسر الشعور بالجمال بأسباب اجتماعية أو الذي يجعل غاية الفن أحداث انفعال ذى صفة اجتماعية ، ويدخل فيها المدرسة الأخلاقية ، وهي المدرسة التى ترجع شعور الفرد إلى الالتزام الأخلاقي في متطلبات الحياة الاجتماعية ، ومقتضياتها . ومنشؤه أن الجمال والخير لا يمكن انفصالهما ؛

ومعنى هذا أن للأحوال الاجتماعية سلطانا على الناقد ؛ انطلاقا من أثر البيئة الاجتماعية في شخصية الفرد . وبما أن الأديب تميز بنفس مرهفة الحس ، فهو شديد التأثر بالبيئة المحيطة به ، والمجتمع الذي يتفاعل معه ، بل إن شكل الأدب وطريقة نظمه خاضعاً للبيئة التي نشأ فيها.

وهذه المدرسة تربط بين الفن والحياة في شتى مظاهرها ، وتؤكد أن للفن غاية مستغلة في ذلك قدرة الأديب على تطويع اللغة ، والسيطرة عليها ، ورؤيته الجديدة لها ، وتحويلها إلى شحنة عاطفية حية ، أو إلى علاقات موسيقية رائعة .

ولعل العقاد خير من يمثل هذا الاتجاه في مجال النقد والدراسات الأدبية .

ويبدو أن النقد قد حصر نفسه فى مجالات محدودة، إزاء هذا الكم من المدارس النقدية، وأصبح الناقد قانعا بالاكتفاء بتوضيح النص وشرحه فحسب فى كثير من الأحيان .

٣- أهداف دراسة النقد الأدبي:

تتمثل أهداف دراسة النقد الأدبي في الأبعاد التالية :

١ - الكشف عن التيارات الثقافية السائدة فى مجتمع ما ، وبيان الأصيل منها والدخيل وذلك بالإبقاء على ما ينفع المجتمع ، واستبعاد ما لا يفيد.

٢ - ضبط حركة الفكر الثقافي ، وتحديد الأطر والمسارات التي ينبغي الالتزام بها فى كتابات الكتاب والمبدعين .

٣ - تحديد المعايير الأساسية ،المعول عليها في الحكم على العمل الأدبي ككل.

٤ - الإفادة من التجارب الإنسانية ، وما أفرزه العقل من تقدم في تفسير الحياة.

٥ - تمكين طالب المرحلة الثانوية من الحكم على العمل الأدبي ، في ضوء المفردات والمقررات التي انتهي إليها فى دراسته.

٦ - الكشف عن طبيعة الإنسان فى ذاته ، أو عن كفاحة في سبيل تحقيق مصيره سواء كان هذا الكفاح ضد الطبيعة ، أو ضد قيود مجتمع ما ، أو ضد من يقفون في سبيله من الأفراد.

٧ - التوجيه المستقبلي للأدب ، من خلال حاضره ، وأبعاده الماضية . وربما يكتشف من الماضي نظريات مطمورة ، أو أوسيء فهمها ، يمكن أن تكون دعامة قوية للحاضر ، بعد جلائها ، والتعمق في جوانبها .

٤- مبادئ العمل بالنقد الأدبي :

يبدو أن آليات العمل بالنقد الأدبي تمثل فيما يلي :

١ - الاستعانة بعلوم اللغة ؛ لما لها من سلطان قوي على الإبداع الفنى ، بحيث لا يشعر القارئ بتكلف فى وزن أو فى تصوير بلاغى ، بل يشف الأسلوب عن الصورة دون تكلف ، أو خضوع ذليل للقواعد ؛ إذ يتعلمها المرء دعامة وعصمة ، وله بعد ذلك أن يجدد فى إطارها ، متى وجدت مبررات التجديد، ولكنه في تجديده غير مستقل عن ذلك التراث ، وتلك القواعد.

٢ - الاقتناع بأن تعدد التفسير للشيء الواحد عنصر أساسى للنقد الأدبي انطلاقا من أن للظاهرة الإنسانية الواحدة جوانب مختلفة ، والبحث فيها يثرى ويكمل بالخلاف.

٣ - الميل إلى الموضوعية ، وذلك بالبعد عن ميل الأذواق الفردية ، وميل الثقافية وميل العقيدة والطائفة والحزب والأمة .

٤ - ربط مذاهب النقد الأدبي بالعصر الذي قيلت فيه ، وبمطالب المجتمع والأدباء في ذلك العصر ؛ لأنه من الظلم أن يحاسب أدب بمعايير لم تولد بعد .

٥ - توافر الخبرة ، والدربة الفنية ،وسعة الاطلاع ؛ لتنمية الناقد ذاتيا. والذاتية ضرورية للناقد ؛ لأنه طريق إلى تجنبها ؛ لأن الاهتمام بالذوق ، والرجوع إليه ، يعنى بالضرورة الاهتمام بالعنصر الشخصي ، والاعتراف به معيارا في تقويم العمل.

٦ - المعرفة بالنواحي الفنية لكل جنس من الأجناس الأدبية . وعلى الأقل بالجنس الأدبي الذي يقوم بنقده.

٧ - حضور الذهن، والانتباه، والمرونة، وسرعة الاستجابة لكل تأثيرات قوي الفهم في الأساسيات مثل القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لأن الأديب يتأثر بها، ويسير عليها ، وتظهر ملامحها في أدائه .

٨ - النظر إلى العمل الأدبي على أنه وحدة واحدة مثل خلق الإنسان فى اتصال بعض أعضائه ببعض ، وهو ما يطلق عليها الوحدة العضوية.

٥- علاقة النقد الأدبي بالأدب :

يمكن أن تتخلص علاقة النقد الأدبي بالأدب بأنها علاقة تلازمية ، انطلاقا من أن النقد الأدبي يقوم على الأدب، وهو موضوعة يستمد وجوده منه ويستنبط منه المعايير التي

تستخدم فى الحكم عليه . وهذه الأحكام ليست أحكاما عادية ؛ وإنما هي أحكام توجه الأدب ، وتحدد مساره ، وتهدف إلى إيجاد حضارة إنسانية فاضلة تسمو بالإنسان ، وترفع مستوى الجماعة .

ويبدو أن بين النقد الأدبي والحضارة الإنسانية علاقات تأثير وتأثر، فإذا انفتحت الحضارة الوطنية أو القومية على الحضارة الإنسانية بمعناها الواسع - أدي ذلك إلى تسام بالنقد الأدبي ؛ لأنه يضع في اعتباره المحصلة الجملية لتلك الحضارات ويضمنها معاييره التي لا تلبث أن تدخل في نسيج الحضارة الوطنية .

من هنا فإنه ليس من المغالاة في شيء القول : إن النقد الأدبي لا ينشأ إلا فى ظل حضارة ، وامتداد صناعة ، وتعقد علاقات ، وتعدد أنماط خاصة بالحياة الاقتصادية ، إضافة إلى حضارة مادية أدبية تتمثل في الشعر والنثر ، وما ينجم عنهما من تطوير.

٦- علاقة النقد الأدبي بالبلاغة :

النقد أوسع دائرة من البلاغة . فهو ينظر إلى العمل الأدبي ككل متكامل ترتبط أجزاؤه، وتتلاحم عناصره داخل سياج شعوري موحد . فالقصيدة — مثلا — فى بنائها الخارجي ليست إلا انعكاسا ملفوظا لمجموعة الانفعالات ، والهزات الوجدانية التي يعانيها الشاعر تجاه موقف أو تجربة.

فالبحث عن طبيعة التجربة ، وعناصرها ، ومدي صدقها ،وانبثاقها عن روح المجتمع، والتزامها بقيمة من قيمه ، ثم البحث فى مستوى القدرة الفنية التي عبر بها الشاعر عن تجربته ، ومدى استطاعته الكشف عن عناصرها وأبعادها المختلفة فى إطار فنى جميل . كل ذلك يوضح الطريقة التي يعالج بها النقد الحديث دراسته للعمل الأدبي.

ومعنى هذا أن النقد الأدبي يعنى بالجمال الكامن في عمق التجربة الوجدانية ويعتمد على تذوق الناقد وفطنته، مستندا إلى القواعد والقوانين العامة ، وبالتالي فانه يمكن أن تتعدد فيه الآراء بتعدد النقاد ، لاعتمادهم على الميول والمواهب الذاتية . فضلا عن أنه يتخذ من وسائل العلم أدوات تعينه على الكشف ،والحكم الثاقب محاولا أن يقترب من اليقين العلمي ، وذلك بالاحتكام إلى مقاييس ثابتة و أسس مسلمة ، وقوانين متعارفة ، أدركها من التمرس بالأدب ، وتعرف أسراره .

ويبدو أن النقد في طبيعته ذاتي؛ لأن الناقد لا يمكنه أن يتخلص من إحساسه ومشاعره، وذوقه الخاص وهذه الذاتية ضرورة لا طريق لتجنبها . وليس في هذا مطعن في

قيمة الناقد ، لأن الهدف منه تذوق الأدب ، أي فهم معانيه ، وإدراك خصائصه ، والوقوف على أسراره ، وتحصيل المتعة من قراءته . كما أن البلاغة القديمة رغم ما يثار حولها من أنها لا تتناول النص الأدبى ككل ، وإنما تتناول أجزاءه ورغم محاولة المتحمسين لدراسة النص من الناحية الأسلوبية - فإنه يبقي للبلاغة القديمة القدم الراسخة ، والقوانين الثابتة ،والقواعد السارية في الأساليب المختلفة ، لأن الشىء المبنى على ذاتية الأفراد ، ومشاعرهم وأحاسيسهم لا يخضع لضابط ولا ينسحب تحت قاعدة ، إن كتب له البقاء اليوم فلن يستمر غدا ، ذلك لأن مشاعر النقاد ليست ثابتة، ومن ثم فإن المحك الذى يرجع إليه لا يعتبر معيارا حقيقيا بقدر ما هو شعور طارئ.

وليس معنى هذا رفض كل مستحدث في البلاغة، وإنما يؤخذ هذا الجديد فى الاعتبار بجانب العلوم الثلاثة للبلاغة . ولعل أصدق ما يؤكد قوة البلاغة القديمة في المرحلة الثانوية أنها لا زالت برمتها تدرس في تلك المرحلة ،وإن زيد عليها فشىء يتصل بالأسلوب العلمي والأدبي ، فى الصف الأول الثانوي ، ثم التجربة الشعرية في الصف الثالث الثانوي.

والمدرس الكفء هو من له السيطرة على النص الأدبي ، والقدرة على النفاذ لمعرفة أسراره ، وإرجاعها لمصادرها الأصلية ، وقوانينها المعروفة أو المستخدمة.

ويبقي جوهر تلك العلاقة بين البلاغة والنقد الأدبي ، مصاغة فى كونها علاقة معية ، مبنية على إسهام البلاغة فى مكونات النقد الأدبي.

٧- بعض معايير النقد الأدبي.

ينطلق الحكم على النص الأدبي من واقع المدرسة التى ينتمي إليها الناقد وهذا أمر طبيعي في العلوم الإنسانية ، التي تتمتع بكثير من المرونة ، ووجود مساحة من الاختلاف في النقد الأدبي ، بعكس العلوم الطبيعية فإن النقد فيها له صفة الحسم ؛ لخضوعها لمبدأ الملاحظة والتجربة وغيرها . ومع هذا فإن هناك بعض المعايير النقدية تحظي بكثير من القبول والرضا لدي مجموعة كبيرة من النقاد ، ولعل من هذه المعايير معياري الشكل والمضمون .

والشكل هو الصورة الخارجية للفن الأدبي ، أو للجنس الأدبي من حيث الإيقاع في الألفاظ والجمل . ومظهر ذلك الأوزان المحددة في الشعر ، أو موسيقا التعبيرات في النثر بعامة ،والنثر الفني بخاصة ، وتآزر الصورة الأدبية ، من حيث هي أصوات وموسيقا في

مضمون الصورة فنيا ، إلى جانب شرف المعنى والإصابة فى الوصف ، وجودة الكلام ، وحسن الصياغة .

أما المضمون أو المحتوي فهو كل ما يشتمل عليه العمل الفنى من فكر أو فلسفة أو أخلاق ، أو اجتماع ، أو سياسة أو دين ، أو غير ذلك من موضوعات ، ذات شأن إنسانى أوتاريخي أو وطنى .

ويتمخض عن الشكل ، والمضمون في النقد الأدبي النظر إلى دقائق اللغة وصلتها بالتفكير ، وفي صلة الصياغة بالمعنى ، وفي قيمة المحسنات البديعية ، كما ينظر إلى العمل الأدبي بوصفه كلا ، يستلزم - من حيث موضوعه وطبيعته قواعد فنية خاصة به ، والمنطق الأساسى لها هو الصدق ، الذي يمثل القاسم المشترك بين نقاد الأدب جميعاً ؛ إذ الحق أوسع ميدانا ، وأجدر بتوجيه الهمم إليه.

٨- النقد الأدبي في المدرسة .

يمارس الطفل بداية النقد الأدبى قبل دخوله المدرسة من معرفة بعض المظاهر الجمالية العامة ، ممثلا ذلك في التوجيهات التي تصدر من الآباء والأمهات ، المحيطين به بهدف تعديل سلوكه وتصرفاته بما يتفق وما تواضع عليه الكبار ، وحينما يتشرب هذا الطفل بعضا من المفاهيم والأدب يصبح مصدر توجيه لغيره من الصغار ، فإذا دخل المدرسة دخلت كشريك أساسى فى التربية والتعليم ، وقدمت له النماذج الصحيحة ، التى يصبح الخروج عنها مثار نقد ، وبعيداً عن الوضع الطبيعي انطلاقا من القاعدة التي تحكم هذه أو تلك . ولعل من هذه النماذج – التى تتصاعد مع نمو التلميذ، وانتقاله من صف لآخر - ما يلي :

عدم إخراج الحروف من مخارجها الأصلية .

البطء في القراءة.

البعد عن تحديد الأفكار المناسبة للنص .

رسم الكلمات أو الحروف رسما غير صحيح.

ترتيب الجمل لتكوين موضوع له عنوان.

استخلاص معني الكلمة من سياق الجملة.

وتختار الأناشيد التى يحفظها أو يرددها التلميذ ؛ لتنمى الإحساس بموسيقي الكلام ، وربما يري فيها تعبيرا عن نفسه ، ويسأل عن نواحي الجمال للكلمة مثل : أي الكلامات

مناسبة للفقرة ، أو الجملة ؟ أو أي الكلمتين أجمل من الأخرى فى هذا السياق ؟ هذه الأمثلة وغيرها تربي فى نفس الطفل الإحساس بجمال الكلمة ، ويمكن أن يتم ذلك أيضا على مستوى المرحلة الإعدادية (المتوسطة).

وتبدأ دراسة الأدب والنقد الأدبي فى المرحلة الثانوية ، وتقدم للطالب بعض المدارس الأدبية ، وملامح كل ، وخصائص بعض الأجناس الأدبية ، وكذا بعض الألوان من هذا الأدب ، إلى جانب دراسة البلاغة ، وما تتضمنه من ضوابط للعمل الأدبي ويتم النقد بناء على تلك المعايير سواء من حيث الشكل أو المضمون ، إما بنفسه ، أو بتوجيه من المدرس ، في ضوء إمكانات الطالب وقدراته.

ويراعي في هذا النقد أن يتناسب مع المراحل العمرية المختلفة ، بحيث يختلف أسلوب تناول النقد ، من حيث التبسيط أو التعقيد ، تبعا للمراحل السنية التي يتعامل معها المدرس ، وتبعا لما يحتاجه درس معين من التكرار أكثر من مرة ، لما يحققه ذلك من فائدة . ومعروف أن النقد يرتبط بالملاحظة ارتباطاً وثيقاً .

وتقدم البلاغة بعض محددات هذا النقد ، ومنها سهولة النطق بالكلمة وهو ما يطلق عليه التنافر الخفيف والثقيل ووضوح معنى الكلمة مثل "الهعخع" وصحة الكلمة ، وسلامة التركيب ، إلى جانب الصفات التي تتعلق بالحروف والكلمات والجمل والتراكيب ، والصور الأخيلة وهى بهذه الأبعاد تسهم فى النقد الأدبي العربى فى عصر ذابت فيه الفواصل الثقافية بين الشعوب إلى حد كبير.

٩- طريقة تدريس النقد الأدبي.

قبل عرض طريقة تدريس النقد الأدبي المقترحة ، يحسن الإشارة إلى الاعتبارات الآتية.

أ - أن النقد الأدبي لا يمكن أن يكون له وجود إلا من خلال النصوص الصادرة عن البشر : مبدعين وغير مبدعين . والقصور وارد في كل . وهذا أمر طبيعي .

ب - أن النقد الأدبي لا يمكن أن يطول بأي حال من الأحوال القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وذلك لسببين :

- ❖ الأول : لكونها وحيا إلهيا صادرين عن الله سبحانه ، ومن هنا فإنهما مقدسان على الأقل فى نظر المسلمين ، وداخلان فى صلب إيمان المؤمن.
- ❖ الثاني : أنهما ما زالا – وسيزالان – مصدر إعجاز إلهي ، لكل الأجيال التالية وما خفى منه الآن راجع إلى قصور في فهمنا ، وعجز فى إدراكنا ؛ ولأن الحكمة

الإلهية اقتضت ذلك ، الأمر الذي يتطلب الإصرار على الفهم ، وممارسة التأمل والفكر فيهما.

- ❖ أن النقد يمثل البعدين : الإيجابي والسلبى الأمر الذي لا يقف به عند حد إظهار العيوب ، أو القصور فقط ، بل يشمل البعد الثاني أيضاً ؛ انطلاقا من موضوعية النقد . وهذا شرط ارتضاه كل من يعمل في هذا المجال .
- ❖ أن النقد يمثل مستوي من المستويات العقلية العليا ، وهو التقويم ، وهو بهذا الاعتبار فرصة لتدريب الطلاب على عملية التفكير الصحيح إزاء الأشياء.
- ❖ أن النقد ساحة مفتوحة لكل من له القدرة على إدراك العلاقات البينية في عناصر العمل الأدبي ، وهو بهذا لاعتبار ليس حكرا على المتفوقين فقط ، بل يشمل غيرهم ، ممن وهبهم الله لحظة إلهام في موقف ما.
- ❖ أن النقد الأدبي يتطلب انفتاح المدرس على ذوات الآخرين من الطلاب وعدم الإصرار على ما بداخلهم ، انطلاقا من تعرف الرأى والرأى الآخر الأمر الذى يولد للثقة والاحترام بين المتعاملين مع النص.
- ❖ أنه ليس بالضرورة التعامل مع النص الأدبي ،تحت مسمى " النقد الأدبي" ؛ وإنما من الممكن أن يتم في ظل حصة النصوص الأدبية أو حصة القواعد أو الإملاء ، أو البلاغة - طالما كان الهدف معرفة ما للنص ، وما عليه انطلاقا من مبدأ تكامل المعرفة .

أما الطريقة المقترحة فتتمثل فيما يلي :

أ - قراءة النص قراءة جيدة تساعد على فهمه ، والإلمام بما فيه .

ب - التأكد من الفهم التام للنص ، بدءا من الكلمة حتى المعنى الإجمالي .

ج - التعامل مع النص بطريقة جماعية : معلما وطلابا للكشف عن ملامح التميز في النص ، وما يؤخذ عليه.

د - عرض تلك الملامح على ما اتفق عليه النقاد وفقاً لمستويات الدارسين وإقراء ما يتلاءم مع النص ، واستبعاد ما لا يتلاءم معه.

هـ - تصنيف ما انتهي إليه النقد ، وفقا لطبيعة النص ، وما يحمل من دلالات تعين الدارس على التفكير الصحيح ، ويطبق مبدأ الموضوعية فى الحكم ويسجل ما اتفقت علية الآراء ، ؛ لترسيخ مبدأ الانصياع لرأى الأغلبية .

١٠- العائد من تدريس النقد الأدبي :

النقد الأدبي شأنه فى ذلك شأن كثير من المقررات الدراسية يحقق عائدا تربويا له أثاره على سلوكيات المتعلمين . لعل من أبرزها ما يلي :

أ - حماية القارئ من الآراء الشاذة والاتجاهات المغرضة ، والقيم الدخيلة.

ب - تعويد الطالب إلى اتخاذ موقف ما إزاء ما يقرأ ، وليس بالانصياع الفوري لرأى الكاتب ، أيا كان هدفه ، وذلك بالجدية فى التفكير والتأمل فى المقروء.

ج - تشجيع أصحاب المواهب الأدبية ، على أن تكون كتاباتهم محكومة بما تواضع عليه الأغلبية فى المجتمع ، وإتاحة الفرصة للطلاب على إثبات ذواتهم فى موهبتهم.

د - رفع مستوى استخدام الطالب للغة ، بحيث ينأى بنفسه عن الكلمات الهابطة والتعبيرات السوقية ، والأساليب المتدنية.

هـ - فهم الطالب لطبيعة بيئته ، وعناصر ثقافته ، ومظاهر عاداته وتقاليده ، وآدابه بحيث تدخله إلى عالم الكبار بدون شك أو خوف .

و - مساعدة الطالب على الاستقلال الذاتي فى تقويم الأعمال الأدبية ، وإطلاق أحكام عقلية عليها ، تستند إلى أدلة صحيحة مستنبطة من النص ،وفهم للعلاقات التى تربطها.

ز - تهذيب الوجدان ، وترقيق المشاعر ، إزاء الأشخاص والأشياء ، حتى تبدو فى شكلها الحضاري الإنساني.

مراجع الفصل الحادي عشر

١ - أحمد أمين ، النقد الأدبي ، ط٤ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٢.

٢ - أحمد ذكي ، النقد الأدبي الحديث ، أصولة ،اتجاهاته ، بيروت : دار النهضة العربية ١٩٨١.

٣ - خديجة محمد عمر حاجى ، تعليم التفكير الإبداعي والناقد من خلال مقرر البلاغة والنقد لطالبات الصف الثالث الثانوي الأدبي بالمدينة المنورة رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز بالمدينة المنورة ١٤٢٠ -٢٠٠٠م.

٤ - زهير محمد جميل كتبيى ، العطار عميد الأدب ، جدة : دار الفنون للطباعة والنشر والتغليف ١٤١٠هـ.

٥ - السيد خليل ، المدخل إلى دراسة البلاغة العربية ، بيروت : دار النهضة العربية ١٩٦٨.

٦ - عبد العزيز الدسوقى ، تطور النقد العربى الحديث في مصر ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٧.

٧ - عبدالعزيز عتيق ، فى النقد الأدبى ، بيروت : دار النهضة العربية ، ١٩٨٠.

٨ - عز الدين إسماعيل ، الأسس الجمالية فى النقد الأول مرجع سابق.

٩ - محمد غنيمي هلال ، النقد الأدبي الحديث مرجع سابق.

١٠ -محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة .

١١ - محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، القاهرة : دار نهضة مصر- د.ت.





إطلالة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

فرضت الألفية الثالثة على إنسان هذا العصر أن يكون إنساناً بمقدار عدد اللغات التى يعرفها، لتتسع نظرته، وتزداد خبرته، وتتضاعف معلوماته - والمعلومات أساسية فى اتخاذ القرار - ويتعمق استمتاعه، بما يسمعه أو يقرؤه، أو يشاهده؛ لأن كل لغة يتم تعلمها هي خبرة جديدة. وتعلم اللغة العربية كلغة ثانية ليس إضافة جديدة فحسب؛ وإنما هي حياة أخرى ،أكثر ثراء، وأبهى جمالاً، كما أنها لغة أهل الجنة التى نزل بها القرآن الكريم.

وهذا " رافائيل بيتى" يعبر عن آرائه ومشاعره الخاصة نحو اللغة العربية ، كمتحدث جيد لتسع لغات هي : العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية والهندية والآرامية والعبرية والفارسية والهنغارية يقول:

إنني أشهد من خبرتي الذاتية أنه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها — وهي تسع لغات — لغة تكاد تقرب من العربية، سواء فى طاقتها البيانية أم في قدرتها على أن تخترق مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ — وبشكل مباشر — إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها . وفي هذا الصدد فليس للعربية أن تقارن إلا بالموسيقى.

وقد أصبحت اللغة العربية لغة رسمية في عدد من المؤسسات العالمية ، وفي مقدمتها الأمم المتحدة. فقد جاء في القرار رقم (٢١٩) عام ١٩٧٣م أن الجمعية العامة إذ تدرك ما للغة العربية من دور مهم فى حفظ حضارة الإنسان وثقافته ... تقرر إدخال اللغة العربية من اللغات الرسمية ولغات العمل فى الجمعية العامة، ولجانها الرئيسية.

واللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التواصل، أو مجرد شكل لموضوع أو مجرد وعاء خارجى لفكرة أو لعاطفة، أو إشارة إلى فعل؛ إنها وعي الإنسان بكينونته الوجودية وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية والاجتماعية والقومية وكليته الإنسانية. وأنها

السجل الناطق لهذه الأبعاد جميعها. واللغة الحية هي الجهاز العصبى للمجتمع، أو الشبكة التليفونية التي يتخاطب بها، ويتفاهم بها أفراده ؛ فإذا عجزت عن تأدية هذا الدور فهى خرساء. وهى ضرورية للفرد فى الانفتاح على العالم، وتحقيق طموحاته وأهدافه، فى ظل كسر الحواجز الدولية وزيادة القنوات الفضائية.

ويحار الباحث وهو يفتح شبكة الانترنت، فيجد بها حوالي ثمانمائة موقع، يتصل بالعربية من قريب أو بعيد. وفيها كم هائل عن اللغة العربية كلغة ثانية. والكثرة تولد الحيرة. من هنا، فإن هذا الفصل سيقتصر على الأبعاد التالية :

أ- مبادئ تعليم اللغة : Principles of language Teaching

يمكن القول: إن هذه المبادئ ضرورية، وكافية لتحديد المدخل التعليمي لتعلم اللغة. ويمكن أن يتم تطويرها وتقديمها للمتعلم فى شكل برامج تعليمية. وهذه المبادئ ليست نهائية، ولكنها تخضع للتغير والتبديل، تبعاً لما تضيفه الحقائق العلمية إلى معارفنا. ويمكن الإفادة منها طبقاً لطبيعة كل لغة. ولعل من هذه المبادئ ما يلي :

١- الكلام قبل الكتابة : Speech before writing

يتم تعليم الاستماع أولاً، ثم الكلام، ثم القراءة والكتابة. وهذه القاعدة هي التي يقوم عليها المدخل اللغوي السمعي ؛ لأن أفضل طريقة للتعبير عن اللغة هي الكلام. فالكلام يمكن أن يوضح التنغيم، والإيقاع والضغط على المقاطع، بل والمعنى البعيد المصاحب، بينما لا تستطيع الكتابة بيان حال الكلام من الاتصال والانفصال، والرفع والخفض. ولا يقصد بهذا المبدأ الاكتفاء في السيطرة على اللغة عن طريق الكلام والاستماع فقط، ولكنه يشير إلى أن حل الرموز المكتوبة، دون معرفة قواعد اللغة في صورتها المتكلمة - هى طريقة ناقصة، وغير دقيقة، وغير كافية.

ويمكن تطبيق هذا المبدأ إذا كان الهدف هو القراءة فقط فعندما يكون المتعلم قد هيمن وسيطر على القواعد الأساسية للغة شفهياً - فإنه يستطيع أن يوسع قدرته على القراءة، حتى يصل إلى مستوى من الإنجاز إلى ما كان سيصبح عليه في حالة اعتماده، فقط على الحروف المكتوبة، وحل رموزها.

وبالرغم من أننا في حاجة إلى أدلة تثبت صحة هذا الادعاء من عدمه إلا أن هناك ميزة فنية تدعم هذا المبدأ التعليمي وتؤيده. فالطلاب الذين يسيطرون على اللغة شفهياً يمكنهم

أن يقرؤا بأنفسهم ، وبلا تردد ، وبقليل من المساعدة. والطلاب الذين تعلموا تفسير الكلام والرموز الخطية المكتوبة ، لا يستطيعون أساساً أن يتعلموا الكلام ، أو التحدث بأنفسهم.

وتجدر الإشارة إلى أن شرائط التسجيل والاسطوانات يمكن استخدامها الآن بواسطة المدرس سواء أكان مدرساً متخصصاً أم لا ؛ ليقدم من خلالها نماذج سليمة وتشكيلة من المتحدثين تكاد تقترب من اللغة الأصلية الحقيقة المتخصصة.

٢- الجمل الأساسية : Basic sentences

أن يتم التركيز على حث المتعلم على أن يحفظ الجمل الأساسية للمحادثة حفظاً قوياً بقدر الإمكان . فهذه الممارسة – كما دافع عنها اللغويون – لها تبرير نفسى قوى. فالدارسون يستطيعون تكرار جمل أكثر طولاً عن طريق التقليد بلغتهم الأم أكثر مما يستطيعون ذلك باللغة الأجنبية ، حتى لو كان المطلوب هو الفصحى فى العربية ؛ لأنها لا تبتعد كثيراً عن اللهجة العامية.

إن الدارسين لديهم قدر أقل من التذكر في حالة اللغة الأجنبية منها في حالة لغتهم الأصلية. ومن هنا فإن اللغويين يؤيدون استخدام المحادثات Conversations، لأنها تقدم الكلمات من خلال بناء الجملة ، ومن خلال السياق.

٣- النماذج كعادات Patterns As Habits

يتم ترسيخ النموذج أو القالب اللغوي، حتى تصبح عادة من خلال ممارسة هذا القالب. وبالتالي ترسخ القاعدة. إن مجرد العلم بالكلمات والجملة المنفردة وقواعد النحو لا يكون لغة لدى الدارس.

ومعنى هذا أن معرفة اللغة هي استخدام قوالبها وقواعد بنائها باستخدام مفردات لغوية مناسبة وسرعة عادية طبيعية عند الاتصال. وترسيخ جمل مماثلة جديدة ، وتنويعها لترسيخ هذه القوالب أو القواعد على هيئة عادات. هو ما يطلق عليه" ممارسة النمط أو النموذج".

٤- استخدام النطاق الصوتي Sound system for use

يتم تعليم النظام الصوتى للغة عن طريق استخدامه في سياقات لغوية، واستخدام الشرح والتقليد مصاحباً بالأمثلة، وذكر المناقض، والممارسة. ولعل مما قد يؤدي إلى استجابات مرضية التدعيم استخدام إرشادات لفظية، وكذا استخدام ثنائيات متناقصة

للتركيز بشدة على ما بينها من فروق مثل : تاب وطاب، وساح وصاح. ولكن تبقى الممارسة أمراً ضرورياً وحيوياً لزيادة البراعة اللغوية والطلاقة فيها.

٥- ضبط المفردات اللغوية Vocabulary Control

يتم استخدام الحد الأدنى من المفردات في أثناء تعلم الدارسين كيفية السيطرة على النظام الصوتي ، والقواعد النحوية ؛ لأن المفردات لا تشكل لغة عند الإنسان. فمن أفضل الخطوات الاستراتيجية لاستخدام أي لغة التعرف على قواعدها الأساسية والسياق الصوتي لها ، وما به من متشابهات ومتناقضات. وهذا الضبط يشمل الصوت، كما يشمل أواخر الكلمات من ناحية الإعراب ، كما هو معروف في اللغة العربية.

٦- تدريس المشكلات اللغوية Teaching the problems

والمشكلات هي تلك الوحدات والقواعد التي تظهر فروقاً تركيبية بين اللغة الأولى والثانية ، أو بين اللهجة والفصحى ، أو بين الصحيح والخطأ من اللغة . وتتطلب هذه المشكلات فهماً واعياً وممارسة شاملة ، بينما الوحدات المتماثلة في تركيبها عند اللغتين لسنا في حاجة إلى تعليمها . فبمجرد تقديمها وعرضها في مواقف لها معنى يكون المواقف كافياً لتعلمها .

٧- الكتابة وتفسير الكلام أو الكتابة كتمثيل للكلام :

Writing As representation for speech

يتم تعليم القراءة والكتابة على أنها ترجمة تصويرية ، أو عرض تصويري للوحدات والنماذج اللغوية التي تعلمها الدارس من قبل . وعندما يختلف الكلام المنطوق عن العرض الكتابي، فإن ذلك يكون راجعاً إلى قصور نظام الكتابة. وهذا المبدأ - وهو اختلاف المنطوق عن المكتوب - ينطوي على أن تعلم الرموز التصويرية والربط بينها وبين وحدات اللغة التي تمثلها هما مهمتان منفصلتان . ويتضمن هذا المبدأ أيضاً أن تعليم القراءة والكتابة أمر يختلف عن تعليم الكلام أو التحدث. ومع هذا فإن اختلاف المنطوق عن المكتوب في العربية أقل من القليل ويمكن السيطرة عليه .

٨- نماذج متدرجة Graded patterns

يتم تعليم النموذج تدريجياً، وعلى خطوات مرحلية. إن تعليم أي لغة يتطلب نقل نظام جديد من العادات المعقدة، واكتساب العادات ببطء . ويعتمد هذا المبدأ على هذه الملحوظة جنباً إلى جنب مع نظرة اللغويين للغة على أنها تركيب متسق.

وتعليم التركيب اللغوي يتطلب البدء بالجمل لا بالكلمات ، والتوفيق بين الصعوبة اللغوية وقدرات الدارسين ، وممارسة المحادثة ، بحيث تتضمن أدنى حد ممكن من القواعد، وممارسة اللغة من خلال المحاكاة والحفظ. وقد أوصى "فرايس" بتكريس(٨٥٪) من وقت الحصة في الممارسة، و(١٥٪) للشرح والتعليق ؛ لأن حفظ المفردات أو القواعد لا يولد لغة ، بينما الممارسة تنمى الدارس لغويا ونفسيا وتفتح شهيته لتعلم اللغة ؛ لأن الإنجاز وليد النجاح.

٩- التدعيم أو التعزيز الفوري :Immediate Picinforcement

دع الدارسين يعرفون في الحال ما إذا كانت استجاباتهم ناجحة أم لا . فقد أثبت "ثورنديك" أن المفحوصين معصوبي العينين ، لم يتعلموا أن يرسموا خطوطاً أطوالها أربع بوصات ، حتى عندما رسموا آلاف الخطوط ، إذا لم يكتشفوا متى نجحوا في ذلك. ومعرفة الاستجابة الناجحة أدعى إلى تثبيت الصواب.

١٠- الممارسة Practice

لابد من قيام الطلاب بالممارسة في معظم الوقت المتاح لتعلم اللغة. هذا المبدأ له تبرير سيكولوجي، حيث إن مقدار وقت التعلم أمر يتناسب تناسباً مباشراً مع مقدار الممارسة.

وتجدر الإشارة إلى أن " الثنائية اللغوية المثالية Ideal bilingualism نادرة ، إذ يندر أن يتقن فرد ما لغتين إتقاناً تاماً في جميع المهارات والمجالات دون تفوقه في لغة على الأخرى" وهذا ما يفسر عدم وجود العقاد في العربية وفي غيرها ، أو "شكسبير" في اللغة الإنجليزية ، وفي غيرها ؛ لأن معايشة اللغة في بيئتها الأصلية طول الوقت يكسبها معانى غير مكتوبة ، تناقلها المبدعون من أهلها . ولا يمكن للإنسان أن يعيش فى بيئتين لغويتن فى وقت واحد.

وهذه المبادئ وغيرها لابد أن تكون نصب عين كل من يعمل في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، حتى تكون عملية التدريس قائمة على خبرات علمية ثبت جدواها من قبل.

بـ أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يمكن تصنيف أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى مسلمين وغير مسلمين. فأما أهداف تعلمها لغير المسلمين فيمكن أن تكون :

١ - الدافع الذاتي لدى الفرد لتعلمه تلك اللغة ، أو موجه من قبل مؤسسة ما لتحقيق هدف معين .

٢ - توقع تحقيق مكاسب اقتصادية ، أو معرفية ، أو سياسية ، أو غيرها . وبعد توفير الحد الأدنى المطلوب من الاقتناع بأن الجهد المبذول في تعلم هذه اللغة يعادل ، أو يزيد على المنفعة التى ستترتب على تعلمها .

أما أهداف تعلمها للمسلم فهى :

١ - القدرة على قراءة القرآن الكريم ، والاطلاع على أحكام الدين الإسلامي ، وتعاليمه فى لغته الأصلية.

٢ - الاطلاع على الثقافة العربية باعتبارها إحدى الركائز الثقافية في العالم .

٣ - استراتيجية اللغة العربية ، باعتبارها إحدى اللغات الرئيسية في الأمم المتحدة.

٤ - القدرة على التعامل مع العرب في الشئون السياسية والاقتصادية.

٥ - تعامل الأجانب الذين يقيمون في البلاد العربية مع فئات المجتمع العربي.

جـ محتوى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

يقصد بالمحتوى كل ما يقدم للمتعلم ، سواء ما كان منها من الكتاب ، أو ما يقدمه المعلم من عنده. وهذا المحتوى — في الغالب — ندر منه ما يحظى بالقبول والرضا من قبل الدارسين أو المعلمين ، وذلك في اللغة الأم، مع العلم بأن احتياجات المتعلمين وميولهم ومطالبهم تكون معروفة . لكنه مع هذا أحياناً ينظر إليه أنه ليس هو المطلوب.

وتحديد المادة اللغوية للمتعلم الأجنبي على ضوء احتياجاته ، وعلى ضوء طبيعة اللغة نفسها يمثل أولي أولويات البحث، والسبيل إليه معقد ، وشائك وجدير بالبحث . فهناك ما يحتاجه المسلم الباكستاني في مراحل التعليم المختلفة، وما يحتاجه المسلم في نيجيريا وفي الصومال وفي أندونيسيا وإيران وغيرها ... ومن ناحية أخرى هناك كتب التراث العربي والإسلامي ، وكتب العلم والحضارة الحديثة ومادة الخطاب والتعامل اليومي ، ومادة الصحف والإذاعة ...الخ ... مضروب ذلك في كل بلد عربى، كل ذلك يظهر مدى صعوبة اختيار المحتوى للدارسين على مختلف أجناسهم وألوانهم ، وإلى أن يثبت بالدليل العلمي القاطع أن هذه جميعاً تنضوي تحت نظام لغوي واحد.

ومع ذلك فإن المعول عليه فى هذا كله هو المعلم باعتباره الأكثر احتكاكاً بالدارسين وألصق الناس بهم ، وأعرف بما يملون إليه ، وما يحتاجونه - الأمر الذي يفرض الدقة في اختيار هؤلاء المعلمين ؛ لأن مسئوليتهم تتعدى مسئولية واضع البرنامج ، ومؤلف

الكتب ، بل والإدارة نفسها. وفي المقابل لابد أن تتوافر مجموعة من المحتويات المختلفة ، التي تتيح للمعلم ، فرصة الاختيار منها.

ومهما تعددت المادة الدراسية لهؤلاء الدارسين، فإنها لا يمكن أن تغطى مطالب الدارسين على اختلاف دولهم وثقافتهم . ومهمة المعلم أن يلبى الحد الأدنى من احتياجات هؤلاء الدارسين والقدر الثقافي المشترك بينهم.

د- مداخل تدريسها:

يستهدف عرض بعض مداخل تدريس اللغة ، إفساح المجال أمام المعلم – حتى في حالة تقديم نماذج لغوية من عنده – وأمام مؤلف الكتب ، أو من يعد المادة الدراسية ، لكي يكون عنده أكثر من بديل يمكن الاستعانة به وقت الحاجة . ولعل من هذه المداخل ما يلي :

١- المدخل الاتصالى :

وهو الذي يؤكد على تزويد الدارس بالمهارات اللغوية اللازمة له، كي يتعامل مع غيره في مواقف الحياة، بطريقة طبيعية تلقائية . فاللغة في نظر هذا الاتجاه: عبارة عن وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للتوصل إلى أهداف ، وغايات .

ويهدف المدخل الاتصالى إلى تعليم مهارات الاتصال الشخصي ، أي الاتصال في المواقف اللغوية اليومية كالمحادثة ، والتسوق ، والاستماع إلى المذياع ، وما شابهها . وتكون الوظيفة الأولية للمعلم هنا توفير مدخلات لغوية سهلة الفهم ، أي لغة حديث يفهمها المتعلم ، أو تزيد قليلاً عن مستواه اللغوي الفعلي . ولا يحتاج المتعلم في هذه المرحلة الصامتة أن يتكلم بأي شيء ، متى يشعر أنه جاهز وقادر على الكلام ، ويكون المعلم هو مصدر المدخلات اللغوية ، والمبدع لفعاليات ممتعة ومشجعة ومتنوعة كالأوامر ، والألعاب ، والقصص الفكاهية ومجموعات العمل الصغيرة.

وتتعلق استراتيجية الاتصال بالاستعمال الواعي للآليات اللغوية ، وغير اللغوية لتوصيل فكرة معينة ، حينما لا يتوفر للمتعلم، لسبب أو لآخر في السياق الاتصالى الأشكال اللغوية الدقيقة المطلوبة.

وتمثل الكفاية الاتصالية قدرة الفرد على إيصال وتفسير الرسائل الاتصالية وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة.

٢- الطريقة الصامتة The silent way

وهي التي تطالب المدرسين باتخاذ دور المشرف على عملية التعلم ، والتزام الصمت – ما أمكن – كي تتاح الفرصة للدارسين ، لاستعمال اللغة داخل الصفوف وينطلق هذا الأسلوب من أن اكتساب اللغة يأتي أولاً عن طريق الممارسة بالحديث أولاً ، خاصة في الصفوف الدنيا ، ثم القراءة والكتابة في الصفوف التالية ؛ إذ أصبح في حكم المنتهي الآن قيام المعلم بدور الملقن والاستئثار بالكلام داخل الفصل ، لأن قدرة التلميذ على التركيز أقل ، وكذا متابعة المعلم ، فضلاً عن أن من حق المتعلم أن يمارس التعلم بنفسه ، ويجرب الصواب والخطأ ، فإذا حدث خطأ في اللغة ، فلابد أن يتدخل المعلم لإصلاح هذا الخطأ، مع المواءمة بين كثرة الأخطاء والموقف التعليمي نفسه . وهذا – بطبيعة الحال – يخضع لتقدير المعلم ، واختيار كيفية المعالجة .

وقد ألقى هذا الوضع مسئولية أكبر على معاهد ، وكليات إعداد المعلم وأصبحت مسئوليتها إكسابه مهارة التدريس ، وقيادة الفصل ، في جو الديموقراطية ، وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.

وهذه الطريقة نادى بها كاليب كاتجنو Caleb Gattegno (١٩٨٦) النظرية التي بنيت عليها الطريقة الصامتة على النحو التالي :

١ – يسهل التعلم عندما يقوم المتعلم بعملية الاكتشاف ، أو الإبداع ، لما يتعلمه بدلاً من تذكر ما يتعلمه ، أو تكراره.

٢ – سهولة التعلم عندما يصاحبه أشياء محسوسة.

٣ – يسهل تعلم المادة المراد تعلمها باستخدام أسلوب حل المشكلات.

٣ – طريقة التعلم بالمشورة Counseling Learning

وهي التي تعتمد على استشارة الدارسين فيما يرغبون في دراسته ، ويبدو أن الاستشارة محكومة بالدارس وطبيعة التعلم ذاتها، والمعلم، وكذا المجتمع، فالتلميذ في الصفوف الدنيا قد يتعذر عليه إبداء الرأي فيما يتعلم . ولئن أبدى رأيه في موقف ما، فربما لا يستطيع ذلك في غيره. والمعلم صاحب الخبرة، وخبرته توجهه لصالح هذا التلميذ . أما الطالب في المرحلة المتقدمة -مثلاً - فيمكنه المشاركة بشرط أن تكون هذه المشاركة ليست وليدة رأي شخصي، أو هوى ذاتي، ويبدو ذلك واضحاً في الأمور الجدلية، والقضايا التي تحتاج إلى اجتهاد، أما القواعد المتفق عليها بين أبناء اللغة فليست محل جدل . وهدف المشاركة هو

الفهم ، لأن القواعد اللغوية من المفترض أنها وصلت إلى مرحلة الاستقرار . والتغيير فيها يتطلب وقتاً إلى أن يتأكد الإفادة منها ، وتسهيل اللغة بناءً عليها.

أما طبيعة التعلم ومقتضياتها ، فإن هناك مواد دراسية يتحتم السير فيها وفق التنظيم الخاص بها ، وبالتالي تقل المشاركة من جانب المتعلم ، ويتحمل المعلم مسئولية تهيئة الطالب للضوابط اللغوية ، التي يمكن أن تفرضها طبيعة النص أسلوب معالجته. والمعلم هو بمثابة المرشد والموجه ، والمساعد في ترشيد الاختيار.

أما المجتمع فإن الثقافة المحملة على اللغة بما فيها من قيم وآداب ، ومعايير ومعارف كل ذلك يخضع لما تواضع عليه المجتمع ، وما يعد تعليمه خروجاً عن أصالة هذا المجتمع.

٤- منهج التعلم الوظيفي The Functional National Syllabus

وهو الذي يعتمد على توظيف ما يتعلمه الدارسون، من مفردات، وتراكيب ونصوص في التعبير الشفهي والكتابى، على أن يشتق المنهج من تحليل الوظائف المهمة في عالم الكبار، أو أنشطتهم، وتقديم الأشكال والبنى اللغوية التي تستعمل لتحقيق وظائف معينة ومحددة .

وقد تأثرت الوظيفية – كنظرية تربوية – بفكرتين أساسيتين ، وهما الاهتمام بالفعالية، التي كانت تمثل عمق" الإدارة العلمية " لفريدرك تايلور FrederickTaylor وأتباعه. وقد بين تايلور أن بالإمكان تحليل أي مهمة للوصول إلى الحد الأعلى من الفعالية، والشيء نفسه يمكن أن يحدث للتربية، فتحليل المهام التعليمية، يجعل التربية أكثر فعالية.

أما الفكرة الثانية فهي أن مخطط المنهج يجب عليه الانتقاء بقصد تحسين الحياة التي نعيشها معاً ، حتى يصبح المستقبل أفضل من الماضي ، بمعنى إدراك أهمية حاجات الفرد والمجتمع معاً، بحيث يصبح الفرد فرداً في أفضل معنى للكلمة من خلال مشاركته بالمجتمع ، وإعداد الدارس للمشاركة في الحياة الاجتماعية ، عن طريق تزويده بخبرات حياتية، حالية، تطابق – باطراد – الأغراض والأنشطة المشتقة من تحليل الحياة الاجتماعية بكاملها.

وهذا المدخل يمكن أن يفيد جماعة الأجانب ، الذي يهتمون باللغة ، التي تساعدهم على أن يعيشوا في مجتمع غير مجتمعهم الأصلي ، وكذا الطلاب الذين يمكنهم أن يقفوا في تعليمهم عند مرحلة التعليم العام. وفي كلتا الحالتين فهو مدخل مفيد لمن يحاول أن يثري لغته ، ويعمقها لمزيد من الفهم والإفهام ، والاطلاع على بعض المصادر العربية المتعلقة بموضوعات تهمهم. وهناك قوائم متعددة لوظائف اللغة ومنها :

١ - التعريف بالأشخاص.
٢ - التحية والتوديع .
٣ - الدعوات .
٤ - الاعتذار والتعازي.
٥ - الاعتراف بالجميل والإطراء والتهاني .
٦ - الطلبات والأوامر والتحذيرات والتعليـمات.
٧ - العروض وطلب السماح.
٨ - النصحية والنوايا.
٩ - السرور والامتعاض.
١٠ - التعبير عن الرأي ،وطلب تكرار الناس لما قالوه ، ومقاطعة الحديث وتغيير موضوع المحادثة.

(هـ) الطريقة المباشرة Direct Method

أو الطريقة السمعية - الشفهية Oral Method وهاتان الطريقتان جاءتا كرد فعل لطريقة الترجمة والقواعد التي تعتمد على تقديم النصوص والقواعد والشروح النحوية المطلوبة ، وتكليف الدارسين باستظهارها ، ثم تطبيقها من خلال تمرينات آلية.

وكان أصحاب الطريقتين (المباشرة والسمعية الشفهية) من المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية، وينادون بأن اللغة هي سلوك وعادات، يمكن تعلمها والسيطرة عليها عن طريق الاستماع، والتكرار المستمر ، لأنماط وتراكيب لغوية مسجلة على أشرطة. وكان هذا الأسلوب مرغوباً فيه ، للاعتقاد بأن الكتب التي تسير على هذا النهج، ستمكن الدارسين من السيطرة على الأنماط اللغوية الشائعة خلال وقت قصير، مما يجعلهم قادرين على استخدام اللغة بطلاقة .

ومعنى هذا أن الطريقة المباشرة تلك التي تتم عن طريق الاتصال باللغة في مواقف حية حقيقة، وقد نحا أنصار الطريقة المباشرة منحى جديداً وهو التأكيد على القراءة باعتبارها الخطوة الأولى فى تعليم الكلام، وهذا ما لا يقره علم اللغة الحديث.

وتسمى هذه الطريقة بالطريقة الجديدة ، أو بالطريقة الإصلاحية ، أو بالطريقة الطبيعية **The Natural Approach** ، ونظراً لأن المواقف فيها غير متكلفة . وتفرض هذه الطريقة استخدام الفصحى من المعلم والدارس في الفصل الدراسي على الأقل.

وقد فقدت الطريقة المباشرة شهرتها ، وتراجع استخدامها في نهاية الربع الأول من القرن العشرين في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية ، وعادت أغلب مناهج تعليم اللغة إلى طريقة النحو والترجمة أو إلى طريقة القراءة ... ولكن الأمر قد تغير بحلول منتصف هذا القرن حيث رجعت الطريقة المباشرة مرة أخرى بثوب جديد وعبرت عن نفسها بما يعرف بالطريقة السمعية الشفهية التي تعد من أفضل الإنجازات في تعليم اللغة فى هذا العصر ... وهكذا نرى أن مثل هذه التيارات القصيرة في تعليم اللغة يمكن أن تعيد نفسها ، وتتكرر مع حركة التاريخ .

٦- أسلوب الكفاية اللغوية Concept of Proficiency

وهي التى تدعو إلى تحقيق التوازن بين المقدرة اللغوية ، والمقدرة الاتصالية والمقدرة الثقافية ، أو بعبارة أخرى التوازن بين الجوانب المعرفية والسلوكية والحضارية ، للغة المدرسة .

وتعنى الكفاية : المعرفة الضمنية بنظام ، أو حدث ، أو حقيقة . إنها القدرة المثالية غير الملحوظة لعمل شيء ما أو أدائه ، أما الأداء فهو المظهر الخارجي الملموس للدلالة على المقدرة ، أو القيام بالفعل ، أو ممارسة شيء ما مثل المشى والكلام والحركة والحديث . وفيما يتعلق باللغة ، وكيفية وضع هذه الأجزاء مع بعضها البعض . أما الأداء فهو عملية الإنتاج الفعلي(الحديث والكتابة) أو الاستيعاب والفهم (الاستماع والقراءة) للأحداث اللغوية.

٧- طريقة تعلم اللغة الجماعى :

وهى تنظر إلى المتعلمين في الصف الدراسي ،على أنهم مجموعة بحاجة إلى علاج وإرشاد معين . وتشكل العلاقات البيئية الاجتماعية لتلك المجموعات عوامل ذات أهمية كبيرة فى التعلم . ولكي يحدث التعلم لابد من التفاعل بين أعضاء المجموعة من خلال علاقات بين الأفراد Interpersonal يجتمع فيها المدرس والطلاب لتسهيل التعلم عن طريق إشاعة جو محاط بالاحترام والتقدير والتشجيع لكل أفراد المجموعة .

ولا يمثل وجود المدرس أي تهديد أو قيد على المتعلم ، بل أن الغرض من وجوده التركيز على الطلاب وحاجاتهم ، وتوجيههم وإرشادهم . وبهذه الطريقة تؤدي العلاقة الوجدانية بين المدرس والمتعلمين إلى إلغاء التعلم الدفاعي.

والواقع أن هناك مزايا وعيوبا لطريقة تعلم اللغة الجماعي هذه ، ومن هذه المزايا الناحية الوجدانية الواضحة والمنافسة مع أفراد المجموعة ، والبيئة التى تساعد على إزالة معوقات التعلم ، والتركيز على الطالب ، الذي يمكن أن يوفر دافعاً خارجياً . أما العيوب فقد يكون المدرس أقل إرشاداً ، واعتماد الطريقة على التعلم الاستقرائي.

وبالرغم من سلبيات طريقة تعلم اللغة الجماعى ، إلا أنها طريقة مفيدة لتعلم اللغة الأجنبية ، طالما أن المدرسين على استعداد لتكييفها مع معوقات وظروف البيئة التعليمية.

وليس هناك إلزام محدد لطريقة معينة، وإنما الحكم الفصل في ذلك هو المعلم استناداً إلى خبرته الشخصية ، وخلفيته العلمية .

٥- أبرز المؤسسات القائمة على تعليم العربية لغير الناطقين بها :

هناك مؤسسات ومعاهد تقوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن أبرزها :

❖ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود(١٣٩٤ – ١٩٧٤) ويهدف إلى :

١ - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وتزويدهم بالثقافة العربية الإسلامية.

٢ - إعداد المعلمين لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٣ - تدريب المعلمين العاملين في حقل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤ - إجراء البحوث المتعلقة بتعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وتطوير الوسائل المساعدة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يشمل ذلك البحوث والدراسات اللغوية والتربوية وإعداد المواد التعليمية.

❖ الاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية :

يمثل الاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية واحداً من أبرز تلك المؤسسات المهتمة بشئون تعلم أبناء المسلمين فى البلاد غير الناطقين بلغة القرآن الكريم . وقد أنشئ في ١٣٩٦/٣/٢٦م – ١٩٧٦/٣/٢٦م واتخذ من القاهرة مقراً له. وهو يهدف إلى نشر اللغة العربية والثقافة الإسلامية بين أبناء وجعل العربية والثقافة الإسلامية محور التعليم في جميع مراحله ومستوياته.

ويقوم هذا الاتحاد بدور كبير فى عقد دورات تدريبية ، مستعيناً في ذلك بالمختصين في ميدان تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وكذا إعداد المادة المناسبة لتتلاءم مع ظروف

المتعلمين ومستواهم التعليمى، وذلك من خلال تجريبها ميدانياً ، ومتابعة التجريب ، حتى يتم التوصل إلى القناعة التامة بإخراجها وطباعتها. ويراعى الاتحاد إمكانات الدول التي تقام بها هذه الدورات.

❖ **المعهد الدولى للغات :**

يعد من أشهر المعاهد التى تدرس اللغة العربية في مصر ، أنشىء في إبريل ١٩٧٥م ويقدم العديد من الخدمات.

❖ **مركز اللغة العربية والدراسات الشرقية في جامعة العلوم والتكنولوجيا :**

يقدم المركز باليمن دورات فى الدراسات الشرقية لرجال الأعمال والرحالة . ويركز دائماً على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

❖ **مركز فجر :**

مركز مصري متخصص في اللغة العربية الفصحى لغير المتعلمين بها.

❖ **الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة :**

أنشئت في عام ١٣٨١هـ، وبها شعبة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وقد ساهمت مع الاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية في تحقيق جهوده التربوية ، وذلك من خلال إرسال الأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة العربية والثقافة الإسلامية ، مع الاتحاد وإقامة دورات تدريبية لمعلم هذه اللغة .

❖ **دروس فى اللغة العربية :**

يضم هذا الموقع برنامجاً لتعليم اللغة العربية ، ويستهدف أبناء الجاليات العربية التي تقطن بعيداً عن التجمعات العربية في الولايات المتحدة ، ويهدف البرنامج إلى احتكاك المتعلم وتعامله مع اللغة بشكل مباشر ؛ ليتعرف على مكونات اللغة العربية.

❖ **الرابطة الأمريكية لأساتذة العربية :**

تهدف الرابطة إلى تسهيل الاتصال والتعاون بين أساتذة اللغة العربية وتعزيز الدراسة والبحث في مجال أصول التدريس للغة العربية ، وعلم اللغة والأدب العربى.

❖ **معهد تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى :**

أنشئ فى ١٤٠١/٥/٤هـ وسمي معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب ، وهو يختص بميدان تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من حيث إعداد الدارسين إعداداً قوياً يتيح لهم

اكتساب قدر من المهارات الأساسية اللغة العربية ، وكذا إعداد معلميهم، وتأهيلهم لغوياً وتربوياً ، إلى جانب إجراء البحوث اللغوية والتربوية في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وتشجيع الابتكار والتأليف فيه .

- **معهد الدراسات التكميلية المفحوصة بالخرطوم:**

أنشأه الاتحاد العالمى للمدارس العربية الإسلامية الدولية عام ١٣٩٩هـ ، بدأت الدراسة بالمعهد عام ١٤١٦هـ، ومدة الدراسة به سنتان ، يتخرج الكلاب بعدها أساتذة بالمرحلة الأساسية (الابتدائية).

والمرجو من هذه المعاهد وغيرها أن يكون هناك تنسيق وتعاون ، وتبادل للخبرات ؛ لتحقيق الهدف النهائى وهو خدمة اللغة العربية ، وتيسير تدريسها وتسهيل انتشارها بحيث تصل العربية إلى كل مسلم لا يعرفها .

٦- بعض الأسباب التى تدعو إلى الإقبال على تعلم العربية :

لعل من هذه الأسباب ما يلى:

١ - أن تعلم العربية من الدين ، ومعرفتها فرض واجب ، لأن فهم الكتاب والسنة فرض. ولا يفهم هذين إلا بفهم اللغة العربية . وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب، " بل إن من العلماء من قرر أن الصلاة لا تجوز إلا بالعربية ، أن ما أجازه أبو حنيفة في هذا الشأن كان على سبيل الترخيص ، وحتى لا يحرم المصلى من مناجاة ربه ودعائه ، ولكن أبا حنيفة قد عدل عن هذا الرأي ، حين تبين له صواب غيره.

٢ - أن كثيراً من المسلمين الذين لا يعرفون العربية ، يلجأون إلى حفظ القرآن الكريم كعبادة اعتماداً على العادة الحركية المكتسبة ، عن طريق تدريب أعضاء النطق وربما يؤدى هذا الحفظ إلى التعامل مع العربية لا على أنها لغة عبادة ، بل على أنها لغة فهم وإفهام وتواصل مع الآخرين الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى كسب أرض جديدة للعربية ، واتساع التعامل بها ، إلى جانب اللغة الأم ، لهؤلاء المسلمين ومهما قل عدد هؤلاء الذين يلتفتون إلى ذلك، فإن ذلك في صالح العربية في النهاية.

٣ - أن تعلم العربية اكتساب ، قبل أن تكون انتساباً ، فقد جعل النبي (ﷺ) لها مكاناً أثيراً . فحين سمع أن هناك منافقاً نال من عروبة "سلمان الفارسي" دخل المسجد غاضباً ، وقال : أيها الناس ، إن الرب واحد ، والأب واحد ، وليست العربية بأحدكم من أب أو أم ، وإنما هي اللسان ، فمن تكلم العربية فهو عربى . ويبدو أن

المسلمين ساروا في هذا الطريق . وعلى حد ما نعرف أن الحجاج بن يوسف الثقفي ، حين قال لأهل الكوفة : لا يؤمكم إلا عربى ، وثب البعض على "يحى بن وثاب" - وكان مولى - فما كان من الحجاج ، إلا أن أنبهم قائلا : ويحكم إنما قلت عربى اللسان .

٤ - أن هناك إقبالاً متزايداً من أبناء الجاليات العربية الإسلامية المقيمة في كثير من بلدان العالم على دراسة العربية ، من منطلقات تراثية ، ودينية أعداد هؤلاء الطلاب عاماً بعد عام، إلى جانب دخول اللغة العربية في الوقت الحاضر إلى وعى معظم الأمريكيين المثقفين، ورجال الإعلام، والأعمال، بسبب الربط بينهما وبين القضايا الاقتصادية والتجارية من ناحية والقضايا المهمة في المنطقة العربية الإسلامية ، كالنفط، والقضية الفلسطينية والمشكلة اللبنانية ... وما يسمونه في أمريكا " بعودة الإسلام" من ناحية أخرى.

٥ - أن وجود كثير من القنوات الفضائية، والتي تقدم برامجها باللغة العربية فيها ما يطمئن العرب على لغتهم، إذ أنه بالتأكيد أن هذه القنوات تتحرى استخدام العربية الميسرة لاستقطاب أكبر عدد ممكن من المشاهدين ، الأمر الذي يمكن رفع مستوى هذه اللغة أو تعلمها، حتى عند الذين لم ينالوا قسطاً وافراً من التعليم لأن بعض القضايا المطروحة تهم شريحة معقولة من الناس، وتحظى بمتابعة شديدة، لأنها تمس جانباً ثقافياً، يدخل في دائرة الاهتمام.

٦ - أن اللغة العربية أصبحت لغة رسمية في عدد من المؤسسات العالمية يجيء في مقدمتها الأمم المتحدة، فقد جاء في القرار رقم ٢١٩ في عام ١٩٧٣ ، أن الجمعية العامة ؛ إذ تدرك ما اللغة العربية من دور مهم في حفظ حضارة الإنسان وثقافته كما تدرك — أيضاً — أنها لغة تسعة عشر عضواً من أعضاء الأمم المتحدة ... (آنذاك) تقرر إدخال اللغة العربية ضمن اللغات الرسمية ولغات العمل في الجمعية العامة ، ولجانها الرئيسية .

٧ - أن الصحوة الإسلامية التي انتعشت في العقود الأخيرة من هذا القرن ، قد ساعدت الكثيرين ممن وهبوا أنفسهم لخدمة الدعوة، والرغبة في إثبات ذواتهم في هذا المجال - على التعامل مع اللغة العربية، ومحاولة تعلمها بصورة يتقبلها الناس خاصة أنهم تصدروا مجالس الوعظ والإرشاد مع أن خلفيتهم الثقافية من التحصيل الأكاديمي

لهذه اللغة شبه معدومة، وقد اضطرهم هذا الوضع إلى قراءة بعض كتب التفسير والحديث وغيرهما مما يمكن أن يثري لغته، وينميها، لحماية نفسه من الحرج أمام من يلقي إليهم بدرسه، ورغبة في الشعور بأنه لا يقل عن أنداده في هذا المجال، ولو كانت خلفيته الثقافية لا تسمح له بذلك.

وإذا كان رسول الله (ص) يقول: "أنا أفصح العرب، بيد أني من قريش، وأني نشأت في بنى سعد بن بكر" - فإن هؤلاء الذين انضموا إلى الجمعيات الخيرية الإسلامية الذين تصدروا مجالس الوعظ، والإرشاد والخطابة حاولوا التشبه بالرسول (ص) في الإلمام بالعربية، بالقدر الذي تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم، لأنهم عرفوا للخطابة منزلتها، ومكانتها التي لا تهاون في أدائها، ولا مناص من تعلم لغتها، وربما حملهم على محاولة السيطرة عليها، أن العربية، وهى في أوج شبابها، كان هناك من يلحن فيها، بدليل أن رجلاً لحن في حضرته(ص) فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضل".

٨ - أن الصحوة الإسلامية التي انتعشت في العقود الأخيرة من هذا القرن، داخل البلاد الإسلامية أو خارجها، قد اتجهت إلى بطون الكتب القديمة، فضلاً عن الرجوع إلى القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وذلك لتأكيد اتجاهاتها: صواباً، أو خطأ، وصاحب ذلك استخدام اللغة العربية في شرح مفاهيم المساواة والعدل، والسلم، والتعاون والالتزام بالمواثيق والعهود، والمجادلة مع أهل الكتاب، وعدم المغالاة في الدين، أو التعصب، وعدم المفاضلة بين الناس والتفريق بينهم، بسبب الجنس، أو اللون، أو العرق، أو اللغة، أو الدين، أو حماية الأقليات - كل ذلك أصبح مجالاً للتفاهم، والأخذ والعطاء. وذلك في صالح العربية، وإن لم يكن ملموساً بشكل ملحوظ، خاصة أن تلك المفاهيم تدعو إلى الفخر بها، والإعلان عنها، لأنها تخاطب في الإنسان فطرته، وتمس شغاف قلبه الصادق.

٩ - اتساع دائرة القراءة باللغة العربية، سواء أكانت هذه القراءة ناشئة عن ميول حقيقة أم كانت اضطرارية تفرضها طبيعة العمل، ويبدو أن هذا الاتجاه هو الاتجاه السائد، لأن الظروف السياسية والاقتصادية التي فرضت نفسها على البلاد العربية - أملت على متخذي القرار - أياً كان مستواه — استخدام العربية، سواء بنفسه أو بغيره، خاصة الصفقات التجارية، وما يتبعها من السفر، وتبادل الرسائل ودعم ذلك من استخدام للإعلام، والإعلان، ناهيك عن الخطاب السياسي للملوك والرؤساء العرب، الذين يتحرون استخدام لغة عربية دقيقة ومعبرة.

١٠ - أن مجال مراجعة العربية وبرامجها ، والتأكد من سلامتها ، أصبح اليوم أكثر إلحاحاً، سواء في لغة الكلام ،أو في لغة الكتابة ، خاصة أن جمهور المتلقى زاد وكثر من ذي قبل ، فالشاعر العربى القديم كان يتأنق في قصيدته ،ويخضعها للتأني والمراجعة ، لأنها ستعلق على جدران الكعبة ، أو سينشدها أمام الخليفة ، أو الأمير، أو سيلقيها في محفل ، وفي كل الحالات فهو وسط ضيق ومحدود، أما اليوم فقد زاد الجمهور إلى الملايين ، سواء في الإذاعة ، أو في التليفزيون ، أو في الصحافة ، وهذه المواجهة ألقت على المتكلم ، والكاتب بالعربية مسئولية أكثر ، حيث يتحتم عليه، أما من نفسه ، أو من الجهات المسئولة تحري الدقة في التعبير ، والسلامة في التراكيب، أن اللغة الخالية من الأخطاء تجبر السامع والقارئ على احترامها ، وعلى احترام من ينشرها ، وبالمثل فإن اللغة المليئة بالأخطاء : نحوية ، أو صرفية ، أو صوتية، أو غير ذلك يعاب صاحبها وقد يقابل بالانصراف عنه ، وعدم الاكتراث بما يقدم.

١١ - أن الصراع الذي نشهده اليوم في المنطقة العربية، منذ تقلص المد الإسلامي وامتدت الهيمنة الأجنبية، بدأ من الحروب الصليبية، والذي تمثل في الصراع العسكري ، انتهى اليوم إلى صراع حضاري ، بعد زرع إسرائيل في المنطقة العربية — هذا الصراع أخذ أشكالاً متعددة، ومنها الصراع اللغوي. فقد نجحت إسرائيل في تحويل لغتها العبرية من لغة طقوس عبادة اليهود إلى لغة شعب تمارس في أنشطة الحياة المختلفة ، في الفن ، والأدب، والعلم .

وكانت العبرية قد انكمشت ، وعادت لغة ميتة بعد أن خرج المسلمون من الأندلس ، لا تستعمل إلا في العبادات، في شمال أوروبا وشرقها ، وفي بعض أجزاء من حوض البحر الأبيض . ولم تقم لها قائمة بعد ذلك ، إلا بظهور النعرة الصهيونية في القرن التاسع عشر في أوروبا ، وبداية الهجرات إلى فلسطين ، والاستيطان اليهودي الحديث فيها ، ومع قيام إسرائيل عام١٩٤٨م نجد جهازاً كاملاً من اللغويين يحاولون جعلها لغة قادرة على مواكبة روح العصر الحديث ... حيث اصطنعوا منهجاً مرناً لتوليد الألفاظ ووضع المصطلحات مما هيأ لهم - رغم حداثة عهدهم - إمكانات في الفكرة والثقافة والعلم والأدب.

والمأمول أن يستنفر هذا النجاح الإسرائيلي للغتهم — اللغويين العرب، ليقدموا للغتهم العربية خدمة أكبر، ويزيدوا من طاقاتهم للعمل بها، والإصرار على الكتابة بها في بحوثهم العملية ومؤلفاتهم ، ناهيك عن جهود مجامع اللغة العربية في الوطن العربى .

ولعل تلك الجهود التي تبذلها المؤسسات التعليمية في الوطن العربي لتعليم العربية لغير الناطقين بها ومحاولة توسيع دائرة استخدام العربية — ما يبشر بصحوة العربية من جديد واسترجاع شبابها ، إن لم يكن كله فعلى الأقل بعضه.

وقد انتهت بعض الدراسات إلى تحديد دوافع تعلم العربية . وتتجلى فى فهم العرب والحصول على وظيفة ، وتكوين أصدقاء عرب ، وزيادة المكانة الاجتماعية ، وتقليد العرب في السلوك والتفكير ، وزيادة الثقافة ، وفهم الإسلام ،ومحبة العرب ، وقرب العربية من اللغة الأولي ، وكون العربية لغة الإسلام.

٧- مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها :

١ - أن العربية تختلف عن اللغات الأخرى في الأصوات وطرق نطقها ومخارجها والوحدات الصوتية وارتباطها بالمعنى ، وأقسام الكلم ، وطرق الصياغة العرفية وطرق تركيب الجملة، والسياق الذي يفرضه الاستعمال على حساب الأصل والثروة اللغوية ، والمعنى المقابل للكلمات ، بحيث لا يتوافر الالتقاء التام بينهما في المعنى.

٢ - أن الجمل والأساليب والعبارات المحملة بمعان بعيدة ، والتى تضرب بجذورها في صميم الثقافة العربية والإسلامية - تمثل مشكلة في الفهم لدى الدارس الأجنبي للعربية . مثل: فلان قطع شعرة معاوية بينه وبين أخيه" جنت على نفسها براقش" أو "الكرم الحاتمي" أو معتصماه " . ولابد أن يقف الدارس هنيهة ، أو ما فوقها ليرى القصد من هذه الإشارات.

٣ - أن المفردات الأساسية التي تتصل بحاجات الدارسين من غير العرب ، والتي تمكنهم من الاتصال اليومي في الأقطار العربية - تبدو غير كافية ، ولا تغطى المواقف التي يمكن أن يمروا بها ، رغم استغلال قوائم المفردات الشائعة ، ولعل السبب في ذلك اختلاف الميول والرغبات لدى مستخدمى هذه القوائم .

٤ - أن من المشكلات التي مازال ميدان اللغة العربية كلغة أجنبية يعانى منها — افتقاره إلى التحديد الدقيق للمهارات اللغوية التى ينبغى أن يشتمل عليها برنامج تعليم هذه اللغة فى مختلف المراحل: المرحلة الأولى ، والمرحلة المتوسطة ، والمرحلة المتقدمة. أو كما اصطلح على تسميتها بمستوي المبتدئين والمتقدمين .

٥ - أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يزال – حتى الآن – تخصصاً نادراً على مستوى العالم العربى كله ، إذ لا يوجد – حتى وقت قريب – مدارس أو جامعات تهتم بهذا اللون من التعليم ، ما عدا جامعة الأزهر التي لها فضل السبق في هذا الميدان، وكذا بعض المعاهد والشعب بالمملكة العربية السعودية. وأغلب الذين يقومون بالتدريس لا يحمل شهادة دراسية في هذا التخصص، لكنهم يعتمدون في تدريسهم على خبرتهم الميدانية التي اكتسبوها من خلال العمل . ولا ريب أن وجود المعلم المتخصص المدرب ضرورة في أي حقل من حقول التعليم والتربية. وهو أشد ضرورة في موضوع تعليم اللغة العربية ، باعتبارها لغة ثانية وإن كان للملكة باع طويل في مجال تدريب هؤلاء المعلمين .

٦ - أن بعض المعلمين يخونه التوفيق في تجنب اختيار عناصر من الثقافة العربية الإسلامية، تتعارض مع ثقافات الدارسين ، فتسبب لهم إحساساً بالحرج ، أو الغضب، أو الدونية ، أو النفور من الدرس أو تشحذ في نفوس الطلاب المقاومة ، والدفاع عن ثقافة بلادهم . وهذا أسوأ ما يمكن أن يحدث لطالب غير عربى ؛ إذ تلجؤه – بسبب عدم فطنتنا - إلى أن يصبح عدواً لثقافتنا ، بدل أن يكون صديقاً لها ؛ لأن الدرس درس لغة ، وليس درس ثقافة مقارنة من جهة أخرى .

وقد حدد الجهنى مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ووسائل علاقتها في:

١ - مشكلات الاستماع : صعوبة فهم كلمات المتحدث باللهجة العامية.

٢ - مشكلات النطق : صعوبة التحدث نطق حرف الظاء وحرف الضاد.

٣ - مشكلات الكلام : صعوبة التحدث بدون تردد أو تلعثم.

٤ - مشكلات القراءة : صعوبة فهم معنى الكلمات من سياق الجهة.

٥ - مشكلات الكتابة : صعوبة مراعاة قواعد الإملاء.

٦ - مشكلات قواعد العربية : صعوبة أعراب الجمل.

وتحديد المشكلات، وعلاجها ،وما ينجم عنها هو طريق التنمية اللغوية للدارسين.

٨- خاتمة :

ومن خلال معايشة المقروء لهذا الموضوع والمصادر التي تم الرجوع إليها . يمكن التقدم بمجموعة من التوصيات ، مصنفة طبقاً لما يلي :

(أ) **بالنسبة لمعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها . يراعي فيه ما يلي:**

١ - الإفادة بما تم التوصل إليه من البحوث والدراسات في هذا الشأن ، واستغلال الخبرات الشخصية ، وخبرات الآخرين ، لأن اللغة العربية واجب خدمتها ومفروض نشرها.

٢ - التسلح بالصبر وقوة التحمل ؛ لأن العمل في هذا المجال رسالة ، قبل أن يكون وظيفة ، واللغة لا تكسب بسرعة ، بل تتطلب وقتاً ما.

٣ - الحرص على استخدام الأمثلة المبتورة ، أو النص المتكامل من الثقافة الإسلامية بالنسبة للمسلمين من الدارسين وبهذا يحقق هدفين : الأول خدمة الدعوة الإسلامية ، تأصيل ثقافتها . والثاني دعم تدريس اللغة العربية . أما غير المسلمين من الدارسين فمحاولة تجنب الصدام مع ثقافتهم الأصلية ، حفاظاً على خيط المودة ، وروح التفاهم بينهم .

٤ - تمتين العلاقة الشخصية بين الدارسين ، والعمل على توطيدها ؛ لأن ذلك من شأنه تقبل الدارسين للغة ، وضمان زيادة الإقبال عليها .

٥ - اختيار أفضل العناصر البشرية من المعلمين للتدريب العالي في تعليم اللغة العربية بما في ذلك اختيار مجموعة من الاختبارات لقياس كفاءتهم اللغوية ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

٦ - إلزام معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها على استخدام الفصحي في التدريس.

(ب) **بالنسبة للبرامج التعليمية:**

١ - دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة ، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم لإنشاء برنامج متكامل يعرض على شبكة الإنترنت ، يراعي فيه ما يلي :

❖ أن تختار المادة العلمية المناسبة بعناية تامة ، مرتكزة على القيم والثقافة الإسلامية.

❖ أن يقوم على أدائه المختصون في هذا المجال.

❖ توفير مختصين يتولون الإجابة عن الاستفسارات المقدمة من المدرسين المستفيدين من هذا الموقع التعليمي.

٢ - دعوة المراكز والمعاهد للاستفادة من الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإنتاج برامج حاسوبية ، وفقاً للدافع الحضاري والدينى للدارسين.

٣ - تقديم برامج مسموعة ومرئية منظورة لتعليم اللغة العربية عن طريق وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون ، وكذا إنتاج أفلام وتسجيلات يمكن الإفادة منها فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

٤ - الإكثار من البرامج التعليمية ، حتى لو أدى الأمر إلى أن يكون لكل جنسية برنامج خاص بها، مستنداً في ذلك إلى الدراسات الاجتماعية والنفسية الخاصة بتلك الجنسية، وزيادة تدريب المعلم على هذه البرامج ؛ لأن التنويع مطلب إنساني ، وتعليمي أيضاً.

٥ - التواضع في تحديد أهداف هذه البرامج ؛ لأن اللغة تتطلب وقتاً طويلاً في تعلمها ، خاصة اللغة العربية. وإذا كان الهدف من تعلم لغة ما هو الفهم والإفهام — فإن العربية تزيد عن ذلك بالوقوف على عظمة الإعجاز القرآني.

(ج) بالنسبة لطرق التدريس :

١ - تطوير أسلوب التدريس ، وفقاً للأساليب الحديثة في تعليم اللغات.

٢ - اختلاف طريقة التدريس تبعاً لهدف الدارس من تعلمه تلك اللغة وبالتالي فإن على المعلم أن يقف على مجموعة من الطرق التي تسمح له بالاختيار منها ما يناسب الدارسين .

٣ - دعوة المراكز المعاهد إلى الأخذ بالأساليب الحديثة في طرق التدريس خاصة المجالات الآتية :

(أ) تفريد التعليم بأشكاله المختلفة.

(ب) التدريس بالفريق.

(ج) تدريس الزملاء.

(د) ملفات المناقشة.

(هـ) التعليم بالمراسلة.

(و) التربية المستمرة.

٤ - الوقوف على المشكلات المتعلقة بالتدريس ، والتي يتوقف عليها كفاءة المخرجات التعليمية ، وحل تلك المشكلات ما أمكن من قبل المعلم ،أو من قبل المؤسسة ؛ لأن التغلب على المشكلات بداية النجاح الحقيقي.

(د) بالنسبة للمؤسسات التعليمية التي تقوم بهذه المهمة:

١ - إيجاد نوع من التنسيق والتعاون ، وتبادل الخبرات في هذا المجال ؛ لأن المستهدف هو خدمة العربية ، وتيسير تعلمها.

٢ - تشجيع الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال ، لتمكين الدارسين من تعلم العربية في أقصر وقت ممكن . فالسرعة مطلب من مطالب العصر.

٣ - فتح المجال أمام المنح المالية من الحكومات ، والأفراد ، لاستخدامها في البحث العلمي ، ومرتبات المدرسين. فالمال يحرك البواعث الإنسانية ، ويدفع إلى مضاعفة الجهد في العلم.

٤ - تشجيع التنافس بين المعاهد المتخصصة في تعليم العربية لغير الناطقين بها ، في مجالات التعلم المختلفة ، واستقطاب أكبر عدد ممكن من الدارسين ؛ لأن اللغة هي البوابة الرئيسية للثقافة .

مراجع الفصل الثاني عشر

١ - إبراهيم محمد عطا "إطلالة على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" مكة المكرمة: مجلة الحج السنة السادسة والخمسون جـ٢ ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١.

٢ - ـــ ، دليل تدريس اللغة العربية ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ٢٠٠١م.

٣ - أحمد مختار عمر ، ندوة الملف " عالمية اللغة العربية " العقيق، مج ٥، ع٩، المدينة المنورة ١٤١٦هـ.

٤ - تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها ،جامعة أم القرى: سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية (٤).

٥ - حمد بن ناصر الدخيل، قضايا وتجارب فى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، إدارة الثقافة والتفسير بالجامعة ١٩٩٤م.

٦ - راجي محمود راموني ،" اللغة العربية في الجامعات الأمريكية بين التقليد والتجديد"، التربية العدد ٩٢، السنة ٢٠ يناير ١٩٩٠م.

٧ - رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العجمية والثقافية لتعليمه اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى، سلسلة دراسات في العلم اللغة العربية (٣) ١٩٨٢.

٨ - عائشة عبدالرحمن ؛ لغتنا والحياة ، القاهرة : دار المعارف ١٩٧٩م.

٩ - عبدالحميد الشلقاني ،السجل العلمي للندوة العالمية لتعلم العربية لغير الناطقين بها الرياض: عماد شئون المكتبات، ١٩٨٠م.

١٠ - عبدالحميد إبراهيم العصيلى ، تقرير عن حضور ندوة إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى ، المنعقدة في معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في السودان في الفترة من ١ -٣/٨/١٤٢١هـ.

١١ - عبده محمد بدوي "أهمية تعلم اللغة العربية " الكويت: حوليات كلية الأدب ، جامعة الكويت: الحولية ١٦ ، الرسالة ١٩٩٦، ١٠٧م.

١٢ - عيد الجهني " مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وسائل علاجها ، رسالة دكتوراه ، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة .

١٣ - محمد على الخولي ، " بعض الجوانب اللغوية والتعليمية والنفسية لدى مجموعة من معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها" ، بحوث لغوية وأدبية ، مكة: جامعة أم القرى ، سلسلة دراسات في تعليم العربية لغير الناطقين بها ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

١٤ - محمود أمين العالم ، لغتنا العربية في معركة الحياة ، القاهرة : سلسلة قضايا فكرية الكتاب ١٨، ١٧.

15) pati,R.,The Arabs Mind, New York, Clarks Scriber's Soms,1976.

16) Robert lido, language Teaching, New York, McGraw- Hill,1964.



بناء الاختبارات التحصيلية

يلاحظ أنه في كل نشاط إنساني وجود بعض المعايير: المادية وغير المادية ، التي تتطلب مستوىً معيناً من الأداء، حفاظاً على جودة العمل، والانتفاع به. ويقف في مقدمة هذه الأنشطة العملية التعليمية، والتي تعد – بحق – أساساً لكل الأنشطة الإنسانية. فليس هناك نشاط إنساني خلا من المعايير العلمية؛ إذ بدونه يصبح الأداء فيه خبط عشواء، أو ارتجالاً لا عمر له، ولا حياة فيه، ولا أمل في بقائه.

ولم يقدم تاريخ التعليم على امتداد مراحله بديلاً آخر يحل محل الامتحانات رغم ما تسببه هذه الامتحانات من قلق وامتعاض للمعلمين والمتعلمين على السواء بل تعداهما إلى أولياء الأمور، والتي بمقتضاها يتم تحديد المستويات التعليمية للدارسين ، وتحتم وجودها في عصر أصبح العالم وحدة واحدة ، الأمر الذى يتطلب توحيد المقاييس - إلى حد ما - على من ينضمون إلى التعليم.

من هنا فإن بناء الاختيارات التحصيلية أصبحت عملية فنية تستوجب الدراسة والبحث لكل من يعمل في مجال التعليم. والفصل الحالي يتناول أبعاد بناء تلك الاختبارات. ولعل من أهم أبعادها ما يلي:

١ - تستهدف الاختبارات التحصيلية الوقوف على النواتج النهائية لعملية التعليم والتعلم ، في صورة يمكن قياسها وملاحظتها . وهذه الاختبارات التحصيلية المدرسية تتم فى المواد المختلفة ، وفي المستويات الدراسية المختلفة كما أنها واحدة من الاختبارات المقننة – إن كانت قد قننت – إلى جانب اختبارات الذكاء أو اختبارات الاستعداد المدرسي ، وكذا اختبارات الشخصية واختبارات التفكير الابتكاري.

وهذه الاختبارات التحصيلية هي التي يجب أن تتوافر في أقرب وقت ممكن للمدرسين بالمدارس . وتجرى في الأجزاء التى تم تدريسها بالفعل ، وفي ما يجب اكتسابه من عملية التعلم مثل القدرة على قراءة الخرائط ، والقدرة على الكلام والتعبير الحر بأسلوب التلميذ

نفسه، مع العلم بأن هذه الاختبارات ليست هي النموذجية ، التي يوصي بها المتخصصون في القياس ، كما أنها لا تعد أساساً صادقاً للحكم على التلميذ حكماً سليماً، من كل مدرس على حدة ، انطلاقاً من تكامل أدوات القياس ؛ لأن ما يتوافر في الاختبارات الموضوعية ، لا يتوافر في غيرها . وما يتوافر في الاختبارات غير الموضوعية ، لا يتوفر في غيرها ، الأمر الذي يتطلب التنويع في عملية القياس والتقويم.

أما الاختبارات المقننة فهي مكلفة جداً ، ويتطلب وضعها واستخدامها إعداداً خاصاً للمعلم ، أو للخبراء المتخصصين إلى جانب أن هذه الاختبارات يتم تطبيقها على عينة كبيرة ، لتصلح للتعميم فيما بعد . فهى تتطلب المال ، والوقت والجهد وتغطية المقرر الدراسى.

ومعنى التقنين ، الكيفية التي يطبق بها الاختبار ، بحيث تكون إجراءات تطبيق الاختبار وإعطاء الدرجات ، وتقويم النتائج بأسلوب واحد في حالة تطبيقه مرة ومرات ، ثم الوصول إلى المعايير ، وهي عبارة عن الدرجات ، التي تم الحصول عليها من مجموعة من المتعلمين طبق عليهم الاختبار . وبمجرد تحديد المعايير ، فإنه يمكن مقارنة أداء الأفراد الآخرين، الذين يطبق عليهم نفس الاختبار بهذه المعايير . وبهذا تعد محكا يتم الالتزام به، لمثل من وضعت لهم .

ويقصد باختبارات التحصيل تلك التي صممت لقياس ما أنجزه الشخص في زمن معين، أو أنه إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ ، والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة؛ وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها ، مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية أو أنها الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية ، أو تدريبية معينة ، أو مجموعة من المواد .

٢- فوائد الاختبارات :

تبدو فوائد الاختبارات من جهة أنها تحقق ما يلي :

١ - تساعد اختبارات التحصيل في التنبؤ بمستوى النجاح والتحصيل ، لدى التلاميذ.

٢ - تسمح هذه الاختبارات بالتحقق من مستويات النجاح ، ومستوى النمو والتقدم لدى التلاميذ.

٣ - تجعل التلاميذ يتواءمون مع أساليب الاختبارات ، التي يستخدمها المعلمون .

٤ - تحدد الفروق الفردية بين التلاميذ ، في المواد المختلفة ، وإمكانية التمييز بينهم .

٥ - تفيد نتائج هذه الاختبارات ، في تصحيح طرق التدريس المستخدمة ، وبرامج التعليم المطبقة ، إذا كانت في مستوى الدارسين ، أو أقل ، أو أكثر .

٦ - تعمل على تحسين درجات التلاميذ ، وتشجيعهم على المذاكرة ، وإثارة دافعيتهم لها . وهي بهذا الاعتبار تثير حماس التلاميذ على الإنجاز والتقدم.

٧ - تحدد المكانة الاجتماعية للتلاميذ ،وإثارة روح المنافسة والتحدي بينهم.

٨ - تفيد في إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى الاختيار الجيد للمواد الاختيارية.

٩ - تغطى أغلب المفردات الواردة في المقرر ، وتقلل من عملية التخمين التى يلجأ إليها بعض التلاميذ.

١٠ -يمكن أن ترفع من قدرة التلميذ على مراقبة ذاته ، بالنسبة للمدركات ، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى انتقال المسئولية تدريجياً من المدرس إلى الطالب ، ولو في المستقبل.

وهي قبل هذا وبعده لا بديل عنها في تقويم العملية التعليمية ، والحكم على المتعلم ، مهما يحيط بها من القلق ، والخوف ، لا من التلميذ فقط ، ولكن من بعض من له اهتمام بالعملية ، التعليمية.

٣- خطوات إعداد الاختبار:

يتم إعداد الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات الآتية :

١- تحديد الهدف من الاختبار :

يختلف الاختبار باختلاف الهدف الذي وضع من أجله . فإذا كان الهدف منه تحديد الصعوبات التي يواجهها الدارسون فإنه يصبح الاختبار تشخيصياً . وإذا كان الهدف هو قياس الأداء في نهاية التدريس – فإن يصبح تشخيصياً النهائى لابد أن يحقق هذا الهدف . وإذا كان الهدف هو التأكد من تحقيق الأهداف لمرحلة تعليمية ما - فإن الاختبار لابد أن يغطي أهداف تلك المرحلة .

٢- تحديد الموضوعات ووزنها النسبى:

يتم حصر الموضوعات التي يتم فيها الاختبار؛ لتغطيتها في أثناء وضعه ، كما يتم تحديد الوزن النسبي لكل موضوع ، بناء على رأي المدرس المنفذ للمنهج ورأى الخبراء

المتخصصين ، وبناءً على ما يحققه هذا الموضوع ، أو غيره من أهداف ، لأن أهمية أي موضوع تنبع من دوره في تحقيق الهدف.

ويحسب الوزن النسبي بإعطاء درجة للموضوعات ، تكون في النهاية ١٠٠ درجة . فإذا كان المبتدأ والخبر يمثل ٢٪ وعدد مفردات الاختبار ٢٠٠ مفردة فعندئذٍ تكون عدد المفردات التي ينبغي وضعها للمكون الأول (المبتدأ والخبر) هي ٢×٢٠٠÷١٠٠=٤

والقاعدة : الأهمية النسبية للمكون الواحد × عدد مفردات الاختبار ككل ÷ ١٠٠.

٣ـ إعداد جدول المواصفات:

يتكون جدول المواصفات من بعدين : أفقي . وفيه توضع الأهداف التعليمية ورأسي وفيه توضع موضوعات المحتوى. على أن يشمل هذا الجدول الموضوعات التي يغطيها الاختبار والأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع وكذا الأهمية النسبية لكل منها ، وعدد الأسئلة التي ترتبط بكل هدف. ويتم تحديد الأوزان النسبية قبل إعداد هذا الجدول.

ويفيد هذا الجدول في وضوح الاختبار في ذهن واضعيه ، إلى جانب إمكانية إعداد صور متكافئة للاختبار ، إذا ما دعت الضرورة لذلك.

٤ـ إعداد الفقرات الاختبارية :

تختار الفقرة المفضلة لدى المختبرين ، وهي تلك التي تشيع البهجة والفرحة في نفوس التلاميذ إلى جانب تضمنها فوائد علمية وقيمية ، تشوقهم إليها ، إلى جانب المستوى اللغوي المناسب للمرحلة العمرية للتلاميذ . والفقرة أو المفردة هي وحدة الاختبار ، الذي يتطلب استخدام أكثر من نمط من الفقرات في الاختبار الواحد ، تحقيقاً لمبدأ التنويع ، ليس في الفقرات فقط وإنما في نوعية السؤال ، حيث يمكن أن تكون الأسئلة مقالية ، أو موضوعية ، أو هما معاً.

٥ـ عرض الفقرات الاختبارية:

يعرض جدول المواصفات على مجموعة من المحكمين ؛ للتأكد من مطابقة المحتوى لما ورد في جدول المواصفات ، وشموليته ، ومدى مناسبة الفقرات لقياس الأهداف.

٦ـ التطبيق المبدئي للاختبار:

يتم التطبيق المبدئي للاختبار على عينة تجريبية لا تقل عن ٣٠ فرداً للتأكد من سلامة الفقرات ، وتقدير الوقت اللازم للاختبار ، إلى جانب الوقوف على الصعوبات التي تواجه الاختبار.

ويقتضي التأكد من سلامة الفقرات من خلال ما يأتي :

(أ) إيجاد معامل السهولة والصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار ؛ حتى نطمئن لمناسبتها لمستوى الطلاب ، وذلك طبقاً للمعادلات الآتية :

$$\text{١ - معامل السهولة} = \frac{\text{عدد من أجابوا إجابة صحيحة من المجموعتين : العليا والدنيا}}{\text{عدد طلبة الصف الذين طبق عليهم الاختبار}}$$

$$\text{٢ - معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطئوا في الإجابة من المجموعتين : العليا والدنيا}}{\text{عدد طلبة الصف الذين طبق عليهم الاختبار}}$$

هذا إذا كان عدد الطلبة في الصف صغيراً ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين . أما إذا أخذنا الثلثين : الأعلى والأدنى ، أو الربعين : الأعلى والأدنى - فإن المعادلة تكون وفق ما يلي :

$$\text{١ - معامل السهولة} = \frac{\text{من أجابوا إجابة صحيحة من العليا + مثلهم من الدنيا}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \frac{\text{ص+ص}}{\text{ص+خ}}$$

$$\text{٢ - معامل الصعوبة} = \frac{\text{من أجابوا خطأ من العليا + من أجابوا خطأ من الدنيا}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \frac{\text{خ+خ}}{\text{ص+خ}}$$

(ب) معرفة قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الفروق الفردية ويظهر ذلك في الاختبارات الموضوعية ، التي تغطي مفردات المقرر ، وتستبعد اختلاف أمزجة المصححين ، ومن ثم فإن اختلاف الدرجات بين الطلاب يمثل بصدق الفروق الفردية .

والفقرة الجيدة هي التي تكون سهلة على أكثر من ٥٠٪ من الطلبة ، أي يكون معدل سهولتها أكثر من ٠.٣ وأقل من ٠.٨

أما تحديد الوقت اللازم للاختبار فإنه يتناسب تناسباً طردياً مع طول الاختبار. فكلما زادت مفردات الاختبار ، زاد الزمن المخصص له ، إلى جانب مراعاة المرحلة التعليمية ، وطبيعة المادة الدراسية . وكثير من الاختبارات التحصيلية يتحدد زمنه بحوالى ٥٠ دقيقة (زمن الحصة العادية) . وبعض جداول الامتحان تحدد فترات أطول ؛ لتصل إلى ٣

ساعات. ومن النادر - من الوجهة العملية - أن نعد اختباراً ليستغرق أكثر من ثلاث ساعات.

٧ - تعديل الاختبار في ضوء ما أسفر عنه التطبيق المبدئي ، والتغلب على مشكلات هذا التطبيق ، ثم الاطمئنان للصياغة الجيدة للفقرات ، وتوزيع الدرجات على مفردات الاختبار ، ووجود أمثلة كافية لبيان كيفية الإجابة وترتيبها ترتيباً مناسباً ، ثم كتابته في شكله النهائي.

٨ - إعداد تعليمات الاختبار . وفيها تراعي :

- وضوح اللغة.
- توضيح فكرة الاختبار.
- الإيجاز في التعليمات.
- كيفية الإجابة.
- كتابة التعليمات بخط واضح.
- مقدار الزمن المخصص له.
- البساطة .
- الموضوعية.

٩ - تقنين الاختبار :

هى المرحلة الأخيرة من مراحل تصميم الاختبار . ويسهم التقنين في حسن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المختبرون . وتتطلب عمليات التقنين بعض الدراسات الاستطلاعية على عينة محددة ، بهدف الوصول إلى مؤشرات للصدق والثبات.

٢- المبادئ الأساسية للاختبار:

يبدو ضمان نجاح الاختبار محققاً إذا روعي فيه مجموعة من المبادئ وهي نفسها صفات الاختبار الجيد. وهذه المبادئ هي :

(أ) الصدق : أن يقيس الاختبار فعلاً القدرة ، أو السمة ، أو الاتجاه ، أو الاستعداد الذي وضع لقياسه. وفيه يقتضي التأكد من تمثيل جميع المواقف التي تبدو فيها القدرة المراد قياسها . ويصلح هذا النوع من الصدق في اختبارات التحصيل - ويتطلب ذلك عمل تحليل للمواد المراد قياسها ، ثم أخذ عينات ممثلة للسلوك الذي يظهر فيه القدرة ، ووضعها في الاختبار . وعلى ذلك فللتأكد من صدق اختبار ما ، نقوم بدراسة مفرداته ؛ لمعرفة مدى تمثيلها للقدرة المراد قياسها.

ولعل صدق المضمون من أفضل طرق الصدق لمجال الاختبارات التحصيلية . ويطلق عليه أيضاً الصدق المنطقي ، أو صدق عينة الاختبار. فعندما نرغب في تقدير صدق اختبار

لفهم القراءة أو الحساب ، أو التاريخ - فعلينا أن نسأل أنفسنا - بوصفنا خبراء - ما مدى حسن تمثيل مادة هذا الاختبار ، لما تعتبره مهماً من المعلومات في المجالات ، وما نتفق فيه مع آراء أفضل المحكمين ، أو الخبراء . وهناك الصدق الظاهري ، وهو الذي يبدو فيه الاختبار مقبولاً لدى المختبرون ، باعتباره مقياساً صادقاً ، لما ندعي أنها تقسية ، وأن يبدو أميناً في هذا الادعاء.

(ب) الثبات : ويعني أن الاختبار ثابت، فيما يعطى من نتائج . فإذا طبق الاختبار على نفس المجموعة من الأفراد في مرتين متلاحقتين ، كانت النتائج متشابهة . أما إذا كانت مختلفة اختلافاً كبيراً ، دل ذلك على أن معامل ثبات الاختبار معامل ضعيف. ويستحسن أن لا يقل معامل الثبات المحسوب عن ٠.٧ على الأقل ؛ ليكون معاملاً مقبولاً، كما يفضل أن يحسب الثبات عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار للدرجات.

ومعامل الارتباط في أساسه مقياس للعلاقة بين متغيرين . وهو يقدم تقديراً لمدى اتساق التغير في هذين المتغيرين ، وقوة هذا الاتساق.

ويتم حساب الثبات بعدة أساليب . منها أسلوب إعادة الاختبار ، إذا أعيد بعد شهرين، أو التجزئة النصفية ، أو استخدام الصور المتكافئة ، وثبات المصححين ، وثبات السرعة . ولكل واحد من هذه الأساليب المعالجة الإحصائية المناسبة.

أما العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار فهي :

- طول الاختبار . فكلما تزايد عدد المفردات أو الفقرات ارتفع ثبات الاختبار.
- اطراد مستوى الصعوبة بين المفردات . فالتدرج في مستوى الصعوبة يحافظ على ثبات الاختبار فضلاً عن تنمية ثقة المختبرين بإجابته عن المفردات السهلة.
- عدم تعلق المفردات أو الفقرات بعضها ببعض في الاختبار ، ولابد من أن تكون المفردة مستقلة . بمعنى ألا تكون بعض المفردات ، أو الفقرات محملة على الأخرى ، بحيث لا يتم فهمها ، إلا عن طريق الأخرى.
- موضوعية التصحيح . إذا كانت الإجابة محسومة التعريف والتقدير ، أدى ذلك على رفع معامل الثبات.
- زمن الاختبار فكفاية الوقت يدل على الأداء الناتج للقدرات الحقيقية للأفراد.

- تجانس العينة . وهي لا تقل عن ٣٠ مختبراً ، تمثل المجتمع المستفيد من الاختبار ، ولكن يفضل حساب الثبات على عينة كبيرة نسبياً ؛ لأن العينة الصغيرة تتأثر بأخطاء القياس مما يؤدى إلى الحصول على معاملات ثبات غير دقيقة.
- أثر التخمين . يزيد التخمين إذا كانت خيارات الإجابة في اثنين ، ويقل كلما زادت الخيارات . ويمكن استخدام معادلة تصحيح أثر التخمين . وهي :

$$د ح = د ص - \frac{د خ}{ن - ١}$$

حيث د ح = الدرجة الحقيقية.

د ص = عدد البنود الصحيحة.

د خ = عدد البنود الخاطئة .

ن = عدد بدائل الإجابة في البند.

فإذا كان لدينا اختبار يتكون من ٥٠ بنداً . لكل بند منها ثلاثة بدائل إجابة وحصل أحد الأفراد على ٣٦ درجة في الاختبار ، وكان عدد أخطائه ١٠ وباستخدام معادلة تصحيح أثر التخمين ، وبالتعويض تصبح : د ح = ٣٦ -١٠÷٢=٣١ درجة.

(ج) الموضوعية :

هي ألا يتأثر الاختبار بالعوامل الشخصية للمختبر، كآرائه، وأهوائه الذاتية ، وميوله الشخصية. والاختبار الموضوعي هو اختبار يعتمد على المعايير أو المستويات، أو المحكات، بحيث يمكن عن طريقها إصدار أحكام موضوعية على الأفراد، أو الأحداث، أو الموضوعات ، وهو اختبار يصحح بطريقة لا يتأثر بشخص من يقوم بتصحيحه. فالنتائج واحدة برغم اختلاف المصححين.

وهناك أبعاد تؤكد الموضوعية . منها :

١ - استخدام أسئلة ذات إجابة صحيحة.

٢ - إعطاء تعليمات وتوجيهات تفصيلية.

٣ - تجهيز مفتاح للإجابات الصحيحة للأسئلة.

٤ - تمثيل العينة للمجتمع الأصلي المراد اختباره.

٥ - جمع المعلومات أو المعايير التي تساعد في تفسير درجات الفرد في الاختبار مثل : العمر ، الجنس ، الطبقة الاجتماعية ، التوزيع الجغرافي.

٥- أنواع الاختبارات :

(أ) الاختيار من متعدد:

يتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يختار التلميذ إجابة واحدة ، من مجموعة من الإجابات المطروحة ، وتقدم البدائل بدرجات متفاوتة من الدقة . والأكثر دقة هو الجواب الصحيح.

ويستخدم في : المفردات ، الحقائق ، المعلومات ،الفهم . مثل :

معنى الرهبة :

(أ) الفزع (ب) العنف (ج) الشدة (د) الخوف

٢ - اختبار ملاحظة الخطأ :

وفيه يقوم التلميذ بتحديد مكان الخطأ في العبارة المعروضة مثل :

انتهى العامل من عمله مبكر ، بعد أن أنجزه بإتقان.

٣ - اختبار المزاوجة :

وفيه يقدم للمفحوص عبارات ، يتم وضعها في عمودين ، يسمى العمود الأول بالمقدمات ، ويسمى العمود الثاني بالاستجابات . وعلى المختبر أن يشير بسهم إلى العنصر الذي يتمم الفقرة .

ويستخدم هذا النوع في قياس المعلومات ، أو الحقائق التاريخية ، أو المصطلحات، أو التعريف والقواعد ويستحسن أن يكون العمود الثاني ، أكثر من العمود الأول ؛ لكي تكون الإجابة عن فهم . مثل :

المبتدأ والخبر دائماً	منصوباً
الحال يعرب دائماً	منصوب
المستثنى التام المثبت	السكون
علامة جزم المضارع الصحيح	مجرور
	مرفوع

٤ - اختبار الصواب والخطأ

وفيه يعطى للطالب فقرة أو عدة فقرات يجيب عنها بالصواب إن كانت صائبة أو بالخطأ إن كانت خاطئة . مثل :

من حفر حفرة لأخيه وقع فيها	( )
من تكبر على الناس علا.	( )
من جالس العلماء ضيع وقته	( )
من أعجب برأيه ضل	( )
من شاور الناس هلك	( )
من سل سيف البغي قتل به	( )

٥ - إعادة الترتيب :

وفيه يعطى الطالب عدة أشياء يقوم بترتيبها وفق نظام معين يحدد له. مثل :

ضع الأرقام ١ -٥ بين الأقواس ؛ لترتيب المدن التالية حسب عدد سكانها .

١ - بغداد ( ) ٢ - الخرطوم ( ) ٣ - دمشق ( )
٤ - الرياض ( ) ٥ - القاهرة ( )

٦- إعادة الصياغة (التحويل) :

وفيه يعطى للتلميذ جملة ، ويطلب منه إعادة صياغتها وفق ما هو مطلوب منه. مثل المسلمون يؤدون واجبهم بدقة . اجعل هذه الجملة لجمع المؤنث السالم .

٧- اختبار التكملة :

وفيه يطلب من الطالب إنتاج استجابة ، وذلك بملء الفراغات من عنده . مثل : يمشي الرجل العادي بمعدل ... ألف خطوة يومياً ، أي ما يزيد على ... مليار خطوة في ثمانين .... وهي كافية للطواف حول العالم ... مرات .

ورغم انتشار هذه الأسئلة الموضوعية ، والتي تمثلها الأنواع السابقة ، إلا أنها تفشل في قياس بعض نواتج التعلم المهمة التي لا تصلح لها إلا أسئلة المقال . مثل : القدرة على

عرض الأفكار وتنظيمها وتكاملها ، وكذا إعطاء التفسيرات ، وتطبيق المعلومات ، فضلاً عن أنها تتميز بحرية الاستجابة.

وانطلاقاً من أن لكل نوع من هذه الأنواع عيوباً ومزايا فإنه من الضرورة الجمع بين هذه الأنواع كلها ؛ ليتحقق التكامل فيما بينها . وذلك لصالح العملية التعليمية.

(ب) اختبار المقال :

وفيها نطلب من الطالب أن يزودنا باستجابة مكتوبة لمثير ما. وعادة ما نطلب منها معلومات تفصيلية مع ربط ما يكتبه بإجابة ذات معنى . وهي تركز على الفهم العام ، وحرية الإجابة الواسعة مثل:

حدد المعايير الفنية لكتابة القصة القصيرة مع بيان تطورها التاريخي.

٨- مطالب بناء الاختبار من المعلم :

انطلاقاً من أن إعداد الاختبارات ليست عملية سهلة ، كما أنها ليست في متناول كل مدرس ، نظراً لما تتطلبه من خبرة ومهارة – فإن هناك أمورا ملحة ، لابد من توافرها فيمن يتصدى لهذا العمل . ولعل من هذه المطالب ما يلي:

(أ) أن يكون على وعي بأهداف مادته الدراسية، ومدى اتساقها بأهداف المواد الأخرى.

(ب) أن يلم إلماماً تاماً بمفردات المقرر الدراسي ، الذي يقوم بتدريسه ومستوياته المختلفة .

(ج) أن يكون لديه المهارة اللغوية في صياغة الأسئلة بحيث يراعي الإيجاز والدقة ، وسلامة التراكيب .

(د) أن يبذل الوقت والجهد المناسبين في إعداد الأسئلة : لأن التسرع يقلل من كفاءة الاختبار.

(هـ) أن يكون على علم بإمكانات تلاميذه وقدراتهم وميولهم ، حتى لا يكون الاختبار أعلى أو أقل من مستواهم.

(و) أن يستعين بمن لهم خبرة في هذا المجال ، إذا اقتضى الأمر ، إلى جانب تنفيذ التعليمات الخاصة بالامتحانات.

(ز) الاهتمام بالأسئلة المنفصلة بدلاً من سؤال واحد طويل ، أو مركب ، يتضمن سلسلة من العمليات المختلفة.

(ح) أن يبتعد عن استخدام العبارات غير المحددة ، أو المبهمة ، أو المعقدة في أسئلة المقال.

(ط) أن يتحرى خلو فقرة السؤال من الجمل الاعتراضية ، إلى جانب صيغ النفي.

(ي) أن يراجع الاختبار ، ويعيد النظر فيه مرة ومرة ؛ للتأكد من مناسبة الصياغة ودقتها.

(ك) أن يحلل الاختبار بعد تطبيقه ؛ ليعرف مدى سهولته من صعوبته ، ومدى قدرته على التمييز بين الفروق الفردية ، ومدى مناسبة الدرجة للإجابة .

مراجع الفصل الثالث عشر

١ - أرنـوف. ويتيج ، مقدمة في علم النفس (ترجمة: عادل عز الدين الأشول وآخرين) القاهرة : دار ماكجروهيل ، ١٩٧٧.

٢ - باول برونهوبر ، مبادئ التدريس الفعال (تلخيص وتعليق وترجمة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية) القاهرة : قطاع الكتب ١٩٩٥.

٣ - جودة أحمد سعادة ، مناهج الدراسات الاجتماعية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٤.

٤ - سليمان الخضري الشيخ " إعداد الاختبارات التحصيلية " أراء حول البحوث التربوية القاهرة : المطبعة العربية الحديثة ١٩٧٩.

٥ - سيد الطوب وآخرون ، مدخل علم النفس ، القاهرة : المكتبة الأكاديمية ١٩٨٠.

٦ - صفوت فرج ، القياس النفسي ، القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٨٠.

٧ - عبدالرحمن محمد عيسوي ، القياس والتجريب في علم النفس ، القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧٤.

٨ - فؤاد أبو حطب ، وسيد عثمان ، التقويم النفسي ، القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٢.

٩ - محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان ، القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي ، القاهرة : دار الفكر العربي ١٩٧٩.

١٠ - محمد صالح بن علي جان ، إعداد الاختبارات الموضوعية بين الواقع والمأمول، مكة المكرمة : المكتبة المكية، ١٤٢٠ -١٩٩٩.

١١ - محمد صبحي حسانين ، التقويم والقياس في التربية البدنية ، ج ٢ القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٩.



خاتمة الكتاب

وضح من مطافنا الطويل في فنون اللغة الأربعة وفروع اللغة العربية المتعددة كيف تآزر كل ذلك لصالح خدمة اللغة العربية ، ورفع مستواها : حديثا وكتابة ، أو تعبيرا وتحريرا ، لمن لديه الرغبة في إنماء نفسه لغويا . ولعل من أبرز ما انتهي إليه هذا الكتاب بعض منه يتصل بالفصول الواردة منه ، والبعض الآخر يتصل بعملية إعداد الدرس . وفيما يلي عرض لهذين الجانبين .

أولاً : الخاتمة التي تتصل بفصول الكتاب.

- ❖ لا بديل للمعلم الإنسان تحت أي ظرف وتحت أي إنجاز يمكن أن تصل إليه البشرية .
- ❖ التدريس يستند إلى ثلاثة عناصر أساسية العلم والفنية وحب التدريس .
- ❖ الخبرة الشخصية ، وخبرات الآخرين والتربية العلمية ، والعمل في التدريس أبعاد رئيسة في تأسيس عملية التدريس.
- ❖ مشرف التربية العملية ، والمواد التربوية ، والبيئة المدرسية — عوامل تشكيل المعلم في بداية عمله التدريسي.
- ❖ التلميذ ، والموجه ، والدورات التدريبية ، والقنوات الفضائية التعليمية المتخصصة من عومل تطوير المعلم .
- ❖ الدروس الخصوصية علامة من علامات القصور التى تعبر عن عدم قيام المعلم بواجبه في الفصل ؛ لأنه معلم فصل أولاً قبل أن يكون معلم فرد .
- ❖ النزاهة ، والأمانة ، والنصيحة الخالصة والحلم — أخلاقيات ضرورية لكل معلم .
- ❖ إعداد الدروس اليومية واجب مهني للمعلم . حبذا لو ارتبط الإعداد الجيد، بالأداء الجيد.
- ❖ الاتصال اللغوي لابد فيه من كمال الاتصال بين المعلم والطالب . والمعلم هو المسئول عن كفاءة هذا الاتصال .
- ❖ القدوة الطيبة ، والسيطرة على المادة العلمية التخصصية ، والثقافة العامة ، والتفاعل الحي في الفصل ، والقدرة على إدارته ، والإعداد التربوي — أمور لازمة لمعلم اللغة العربية.

❖ مدرس اللغة العربية الجيد هو الذي يمتلك مهارات تدريس فروعها المختلفة على قدم المساواة .

❖ اللغة مهارة معقدة يتطلب تعلمها وقتاً طويلاً ،ومعايشة حقيقية ، ولا تكتسب إلا من خلال الممارسة ، وكثرة التدريب .

❖ أبرز خصائص اللغة : الرمزية ، والمرونة ، والتطور ، والنمو ، والتنظيم ، والإنسانية.

❖ أبرز وظائف اللغة أنها تحقق التواصل الشخصي والاجتماعي ، وتساعد على التفكير وتنقل التراث ، وتنفس عن الإنسان وتمكنه من تذوق الجمال.

❖ أبرز مميزات اللغة أنها أداة الثقافة ، وأداة لشرح ما في الذهن ، وضرورة إنسانية .

❖ اللغة العربية عمرها الآن أكثر من ١٦٠٠ عام . وساعدها على البقاء الجانب الديني والحضاري والقومي للعرب جميعا.

❖ اللغة العربية يتعدى أهدافها : الفهم والإفهام ، إلى الكشف عن أسرار بعض الجماليات في القرآن الكريم ؛ باعتباره نمطاً فريداً في التعبير.

❖ هناك مفاهيم أساسية لمدرس اللغة العربية ، لتمكينه من أداء عمله . منها التربوي والتخصصي والثقافي . وإلمامه بها واجب ، تحتمها مطالب التدريس.

❖ اللغة العربية في صراع دائم ومستمر في الداخل والخارج . وهو أمر طبيعي مع اللغات الحية.

❖ يتداعى جهد معلم اللغة العربية في الفصل الدراسي ، بفعل تحديات كثيرة . أكثرها لا حيلة له فيها . مثل : تغلب العامية على الفصحى .

❖ يبتعد بعض الدارسين عن التفوق في اللغة العربية بحجة أنها صعبة ، ويتعذر السيطرة عليها ، مع أنها ليست كذلك.

❖ تتعلق بعض التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية بالعملية التعليمية . مثل كثافة الفصل ، ونظام الامتحانات ... الخ .

❖ تتعلق بعض التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية بالمناخ العام في المجتمع ، ومنها : مزاحمة العامية ، وغلبة الأمة ، تقلص عادة القراءة ... الخ .

❖ يزداد القلق على تدني مستوى اللغة العربية - وهى ظاهرة صحية ، ودليل الغيرة عليها – مع أن الخطأ فيها ليس وليد اليوم ؛ وإنما هو قديم ، فقد حدث فيها ذلك حتى وهى فى أوج شبابها.

❖ تتزايد الوسائل للحفاظ على مستوى اللغة العربية من التدني ، بشرط صدق النوايا وتعاون المؤسسات الغيورة على رفع مستواها .

❖ يمثل القرآن الكريم خط الدفاع الأول عن اللغة العربية ، لكن الركون إلى ذلك ضعف وتخاذل من المسلمين والعرب.

❖ الاستماع تمرين للتلاميذ على الانتباه ، وحسن الإصغاء ، والإحاطة بمعني ما يسمع.

❖ أحسن طريقة لتعلم اللغة هو التدريب على الاستماع .

❖ التدريب على الاستماع يتم من خلال فروع اللغة العربية ، ناهيك عن المواد الدراسية الأخرى .

❖ التعبير الشفهي هو الوجه الأول لعملة اللغة الذي يشترك فيها من كان قادراً على الكلام من البشر ، إلى جانب الوجه الثاني الممثل في التعبير التحريري الجيد.

❖ التعبير الشفهي هو الإرهاص الحقيقي للقادة والزعماء والمصلحين في شتى مجالات الحياة

❖ التعبير الشفهي ، وكثرة التدريب عليه يولد المهارات المطلوبة له ، وآدابه المتعارف عليها.

❖ إقدار الطالب على القراءة الصحيحة ، وتكوين الميل لها من أهم وظائف المدرسة .

❖ القراءة ضرورة ، ضرورة الحياة نفسها ؛ لأن الحياة بلا قراءة تساوي التخلف .

❖ القراءة أساس التفوق في كل المواد الدراسية . وبدونها لا يتحقق ذلك .

❖ القراءة الجهرية والقراءة الصامتة يتقاسمان النجاح في الحياة .

❖ القراءة مهاراتها متعددة ، وعلى القارئ أن يستغل المهارة التي تحقق له هدفه .

❖ القراءة تتطلب تقويم كتبها ، أولا بأول ؛ لاستقطاب الطلاب لها ، وتشجيعهم إليها.

❖ القراءة ليست لها طريقة تدريس واحدة ، وإنما تتعدد وتتنوع باختلاف الدارسين والمعيار الحقيقي لكفاءة طريقة ما ، هو العائد منها.

❖ القراءة الهادفة هي التي يتم إزالة كل المعوقات التي تمنع تحقيق الأهداف المتوقعة منها.

❖ الكتابة جزء أساسي للمواطنة ، وشرط ضروري لمواصلة التعليم.

❖ التعبير الوظيفي والإبداعي والابتكاري مظاهر مطلوبة من دراسة التعبير .

❖ اختيار موضوع التعبير لابد أن يدور في إطار من المحددات المتفق عليها لدى التربويين.

❖ الجدة في الفكرة ، والوضوح فيها ، والتنظيم ، والوحدة – معايير أساسية لكتابة موضوع التعبير.

❖ الإملاء من مظاهر الشخصية المتكاملة . وعدم تمكن الفرد منه يقلل من قيمته .

❖ علامات الترقيم دليل فهم الكاتب ، ومرشد للقارئ وبدونها يعد النص أبكماً.

❖ قواعد الإملاء ليست مشكلة ، لكن المشكلة هى التقاعس عن معرفتها وتطبيقها .

❖ الضعف فى الإملاء له أسباب متعددة . وتعرف السبب بداية إنهاء هذا الضعف .

❖ تعليم الإملاء إذا تم بناء على القواعد التربوية ، تم عبوره بسهولة .

❖ أحسن طريقة لتصحيح الإملاء هى وجود التلميذ مع المعلم ، وتعرف الخطأ في حينه.

❖ الخط واللفظ يتقاسمان فضيلة البيان .

❖ استخدام أمشاق الخطوط في بداية تعلم الخط ، طريق تجويده وتحسينه .

❖ النحو علم مثل غيره من العلوم الاجتماعية ، يحتاج تجويده إلى الفهم الدقيق لأساسياته.

❖ ما يشاع عن صعوبة النحو أمر لا أساس له من الصحة ، إذا أخذت دراسته مأخذ الجد.

❖ البلاغة موضوعها العلاقة بين الأسلوب والمعني وهذه العلاقة إما عرفية أو طبيعية أو ذهنية.

❖ علاقة البلاغة بالأدب علاقة تبادلية تعطي لتأخذ ، وتأخذ لتعطي .

❖ البلاغة القديمة جهد القدماء ، وليس من مصلحة المحدثين التفريط فيها .

❖ البلاغة الجديدة مطلب معاصر . وهذا المطلب أمانة في عنق المتخصصين .

❖ البلاغة الجديدة مزيج من البلاغة القديمة والأسلوبية إلى جانب ، كل جهد شريف يضاف إلى السابق فيها.

- البلاغة ترجع إلي ما قبل المدرسة الثانوية ؛ إذا أنها تعود المتعلم على تذوق اللغة ، منذ عرف كيف يتذوقها .
- تكتسب المهارة في البلاغة بكثرة القراءة والاطلاع ، إلى جانب قواعدها المتفق عليها.
- الأدب هو فن إبداع الكلمة الجميلة ، والعمل الفني المتكامل .
- التذوق الأدبي هو عماد تدريس النصوص الأدبية . وبدون التذوق يصبح شيئاً أخر .
- يعول في دراسة تاريخ الأدب على تحقيق المتعة العقلية واللذة الفنية ، والتذوق الأدبي.
- النقد الأدبي ينزع إلى طلب الكمال ، ورؤية ما حوله في صورة مثالية .
- المدارس النقدية كثيرة . وللمعلم أن يختار منها ما يتناسب مع اتجاهاته ، واتجاهات مجتمعه .
- علاقة النقد الأدبي بالبلاغة علاقة تلازمية إلى جانب التذوق والاستمتاع .
- علاقة النقد الأدبي الخاصة بالشكل والمضمون ، مطلوب الاحتكام إليها عند نقد أي عمل أدبي .
- الاحتكام إلى مبادئ تعلم اللغة يمكن أن يؤدي إلى تعلم اللغة الأجنبية بسهولة .
- النظر إلى محتوي تعليم العربية لغير الناطقين بها أمر حتمي ؛ حتى لا يصدم الدارسون بما يتعارض مع ثقافتهم.
- مداخل تدريس العربية لغير الناطقين بها متعددة، وللمعلم أن يختار منها ما يتراءى له.
- الإفادة من تجارب وخبرات معاهد ومراكز تدريس العربية لغير الناطقين بها أمر ضروري. فكل دول العالم تخدم لغتها بكل الوسائل.
- استغلال حماس الدارسين لتعلم العربية من غير أبنائها ، إلى جانب القضاء على المشكلات التى تواجه تعلمها — مؤشر لترفيع مستواها لدى الدارسين .
- بناء الاختبارات المقننة وغير المقننة لقياس مستوى اللغة العربية لدى متعلميها،من صميم المنهج الدارسي .
- استخدام أكثر الأنواع الاختبارية عملية تربوية ؛ وتحقق الاطمئنان على مستوى الدارس.

ثانياً : الخاتمة التي تتصل بأساسيات إعداد الدروس اليومية .

تتعدد الاجتهادات في إعداد الدروس اليومية ، وهذا أمر متوقع ، بل ومطلوب ؛ لأنه ليس الهدف من إعداد هذه الدروس صب كل المدرسين في نمط واحد ؛ لأنه مخالف للطبيعة البشرية ؛ وإنما إفساح المجال للرأى والرأى الآخر ؛ لتحقيق الهدف من الدرس ، وهو إفهام الطالب ، صاحب المصلحة الأولى فى التدريس والأولى بالاهتمام والرعاية ، انطلاقاً من أن ما فات هذا الفصل مع مدرس ما ، يمكن أن يعوضه مدرس آخر .

ولعل من الأساسيات التي يجب الانتباه إليها في إعداد الدرس مراعاة الآتي(وهي عناصر المنهج الستة ؛ تطبيقاً لمبدأ الاتساق بين البداية والنهاية) .

١ - **الهدف** : بعض الموجهين يصر على وضع الأهداف الثلاثة : المعرفي والوجداني والمهارى ، والبعض الآخر . لا يرى حرجا من عدم وضعها ، طالما كان أداء المدرس قويا ، وموصلاً لإفهام الطلاب ؛ لأنه لا يتصور أن يدخل المدرس .

وبما أن الموجه متابع ومسئول ، فالمدرس عليه تنفيذ ، مراعياً أهداف تدريس فروع اللغة العربية ببعديها الرئيسي والفرعي . فالقراءة مثلا : الهدف الرئيس منها تكوين الميول القرائية . أما الفرعية فمعروفة ، وأغلبها مشترك وكذلك النحو الهدف منه حفظ اللمسات والقلم من الخطأ في التعبير والتحرير ، كما أن له أهدافا فرعية أخرى . وبالمثل الأدب الهدف الرئيسى منه تنمية التذوق الأدبي ، وهناك أهداف فرعية أخري ، ومثل ذلك بقية الفروع.

ويتحقق وضع الهدف المعرفي للدرس من خلال ما يتضمنه ، كما يتحقق الهدف الوجداني من خلال ما يتصل بالهدف الرئيسى للمادة ، انطلاقا من الهدف المعرفي آني التحقيق . أما الهدف الوجداني ، فيتطلب وقتا طويلا . ربما سنة أو سنوات . ويبقي الهدف المهاري ، وهو المتعلق بالأداء العقلي أو الحركي ويتطلب تحقيقه كثرة التدريب والممارسة .

٢ -**المحتوى:** لا خلاف على وضعه في دفتر الإعداد؛ لأن الحاكم في ذلك الكتاب المدرسي - وهو جزء من المحتوي – أما ما يقوله المعلم، وما يتعلمه التلميذ من الآخرين فأمر مفتوح، الأمر الذي لا يمكن أن يطلب من المعلم تسجيل كل ما يقوله في دفتر الإعداد . والذي يمكن المطالبة به هو وضع إشارات،أو جزئيات لها دلالة كبيرة عند الطالب والمعلم على السواء. وهو يختلف من فرع إلي آخر . فالأمثلة (قطعة

أدبية) وأفكارها الأساسية والكلمات المتوقع صعوبتها ، وجوانب التذوق الأدبي ، ثم الأسئلة هذه أمور لا خلاف عليها ، وإن لم يتعد الإعداد صفحة واحدة باعتباره صورة ذهنية للتعامل مع الدرس.

وترتبط الطريقة، الوسيلة والنشاط والتقويم بالمحتوى، كما يرتبط المحتوى بالهدف. فليست هناك طريقة ملزمة يوضحها المعلم فى دفتر الإعداد، والوسيلة إن تكررتمثل السبورة فلا داعي لتسجيلها في الدفتر؛ لأنها تخرج الإعداد من أنه خطة ذهنية إلى عملية مكررة. تكراراً آلياً. أما إذا وجدت الوسيلة المثيرة، والملفتة لنظر التلميذ فهي الأولى بالتسجيل، وكذا النشاط الصفي اللاصفي مرتبط أيضا بالمحتوي ويبقي التقويم. ويستحسن وضعه في الإطار الطبيعي له كما يستحسن أن يكون البديل له المناقشة، أو التدريب؛ لأن وضع كلمة التقويم في هذا الإطار تقليص لمعناها، وتفريغ من محتواها الأصلى، وهو الشمول والعموم، ووضع تدريب على الدرس للفروع التي تستلزم التطبيق مثل . القواعد النحوية ، والإملاء، والخط كما توضع كلمة مناقشة في المواد التي تتطلب تنمية للتفكير، مثل الأدب، والقراءة، التي تتيح الفرصة للآراء المتعددة، واختلاف وجهات النظر هذا فضلا عن القضايا الجدلية التي تسمح للفكر أن يصول ويجول، وإبداء التفسيرات المتعددة، التي بدورها تنمي قدرات التفكير الاستنتاجي، والإبداعي.

٣ - نموذج مقترح ومبسط لإعداد الدرس. وللمعلم الحق في أن يزيد أو ينقص طبقاً لخبرته ورؤيته للدرس.

التاريخ	الحصة	الفرقة	المادة
١٤٢٣/٣/١هـ ٢٠٠٢/٥/١٣م	الرابعة	الأولي	قواعد أو غيرها

خطوات إعداد الدرس لفروع اللغة العربية

المادة	المادة النحو والإملاء والخط	البلاغة والأدب والنقد الأدبي وتاريخ الأدب	القراءة	النصوص الأدبية
الإجراءات	١ - الهدف : معرفي – وجداني - مهاري	١ - الهدف : معرفي – وجداني - مهاري	١ - الهدف : معرفي – وجداني - مهاري	١ - الهدف : معرفي – وجداني - مهاري
	٢ - الأمثلة (قطعة أدبية)	٢ - الأمثلة (قطعة أدبية) أو نص	٢ - الأفكار الأساسية	٢ - النص مكتوباً أو الاستعانة بالكتاب المدرسي
	٣ - الكلمات الصعبة	٣ - الكلمات الصعبة	٣ - الكلمات الصعبة	٣ - الكلمات الصعبة
	٤ - القاعدة	٤ - الخلاصة	٤ - المناقشة : وتشمل اللغويات ، الآداب ، القيم	٤ - الأفكار الأساسية: نبذة عن حياة المبدع.
	٥ - تدريب على الدرس	٥ - تطبيق على الدرس	-	٥ - مواطن الجمال
	-	-	-	٦ - المناقشة: وتشمل جوانب التذوق الأدبي

- يكتفي بذكر هذه الأبعاد في إعداد الدرس . وهذا معناه إعفاء المدرس من كتابة كل ما يمكن أن يقوله في الفصل ؛ انطلاقاً من حرية المعلم في الأداء ومن الظروف التي تحيط بكل فصل من تشجيع أو إحباط.
- يتم التعامل مع اللغة من الفهم أولاً لأي جزئية منها : جملة ، عبارة ، فقرة نص كامل .
- يتم تدريس اللغة العربية من خلال الأمثلة المبتورة - إذ تعذر وجود قطعة تضم الشواهد كلها – فرضه للمعلم لتنمية قيمة ، أو لترسيخ مبدأ ، أو لتكوين عقيدة ، بحيث تكون الأمثلة موجه لهدف تربوي .

هذا وبالله التوفيق ...

رقم الإيـــداع : ٢٠٠٤/١٥٩٠٩
الترقيم الدولى :
977 - 294 - 309 - 3

مطابع آمـون
٤ الفيروز من ش إسماعيل أباظة
لاظوغلى - القـاهرة - ج م ع
ت : ٧٩٤٤٥١٧ _ ٧٩٤٤٣٥٦